الفصل الأول

تمهيد لموضوع الدراسة

١- المقدمة :

مع بداية قرن جديد....هل سيترك الإنسان زمن العبودية، زمناً كان يستعبد فيه القاصي الداني، ويستعبد فيه الإنسان نفسه لأنه أسير حاجاته ودوافعه التى لا يفهمها؟؟!

هل سيحقق الإنسان تلك العبارة التى قرأها سقراط على جدران أحد المعابد القديمة والتى تركها الأولون لنا – ألا وهى عبارة *"أعرف نفسك"* ؟

هل ستصبح دوافع فرويد اللاشعورية – شعورية بالنسبة لنا ؟

هل سينجح الإنسان فى سبر أغوار نفسه كما نجح فى سبر أغوار الفضاء وأعماق المحيطات؟

نعم إننا نحتاج إلى ذلك – نحتاج إلى فهم ذواتنا ... فهم سلوكياتنا التى تعبر عن خصائصنا الداخلية ، كما نحتاج إلى فهم ذوات الغير وسلوكياتهم والتى تعبر أيضاً عن خصائصهم الداخلية.

لا شك أننا عندما نفهم طبيعة الأشياء نأمن غدرها ونفيد من خيرها لتصبح الحياة أيسر وأرحب.

لقد نفض الإنسان عن يديه غبار سنين بالية كان فيها فى صراع مع الطبيعة...

أما أن الأوان الآن أن يزيل غموض ذاته ؟!

ذلك الموضوع القديم فى اهتمام الإنسان به، وحاجته إليه، الحديث فى اهتمام العلم به. إنه *"الإدراك الاجتماعي"* ذلك الذى يحتاجه الطبيب مع مرضاه، والمهندس مع عماله، والتاجر مع عملائه والعميل ليأخذ أفضل ما عند التاجر، والمدرس مع تلاميذه، والأم مع زوجها وأولادها، والإنسان مع نفسه، إذ يتخذ الفرد فى عقوده الأولى قرارات مهمة لحياته الخاصة والعملية توجه سائر حياته، فإن لم يكن على دراية كافية بقدراته وحاجاته توجه فى مسار خاطئ . كذلك نجد أن الإدراك الاجتماعي محور التفاعل بين الدول فالأمم تحتاجه فى تعاملاتها مع بعضها البعض.

والآن ...، أين موقع البحث من هذا الموضوع الكبير... ذلك ما ستحدده مشكلة الدراسة .

* * *

٢- المشكلة والتساؤلات :

كيف نفكر فى سلوكيات الغير ؟ كيف نفسر سلوكياتنا وسلوكياتهم؟ نفسر كيف نقوم بتشفير ذلك السلوك إلى صور وحروف وأرقام ؟ كيف نخزن ذلك؟ وهل يتم استدعاء ما خزناه كاملاً فى سهولة ويسر ؟؟

إن الأفراد عند تعاملهم مع بعضهم البعض يكونون فكرة عن الغير والذات، وذلك من خلال تفكيرهم فى سلوكياتهم وسلوكيات الغير على نحو معين الأمر الذى يؤدي لفهم الأفراد على نحو دون آخر.

- ومن ثم ... فإن *"مشكلة البحث"* تنصب على علاقة فهم وتفسير سلوكيات الذات والغير- (الإدراك الاجتماعي) – ببعض العمليات العقلية التى نقوم بها، وهى هنا : التذكر ، والتفكير *"التباعدى"*.

وقد اختارت الباحثة :

أ- التذكر : لأن التذكر (الذاكرة) مخزن لكل ما تعلمناه فكل ما مر بنا من خبرات وكل ما قمنا بممارسته من سلوكيات، بيته الذاكرة، يُخزّن فيها لحين استدعائه منها وقت اللزوم والحاجة.

فياترى .. إلى مدى يؤثر فهمنا للأشخاص على الطريقة التى نحفظ بها سلوكياتهم وما نحصل عليه من معلومات من خلالهم ؟

ب- التفكير (التباعدى أو الافتراقي): أما التفكير فقد اختارته الباحثة لأننا عندما نقابل موقفاً جديداً نقوم بمعالجته ومضاهاته بخبراتنا السابقة، ونتصور بعقولنا ما بين الموقفين من تشابه واختلاف...الخ.

وهذه العملية القائمة على المعالجة الرمزية للمواقف ما هى فى مضمونها إلا تفكير. وعندما تكون تلك المعالجة على قدر من المرونة والتنوع والعمق والتشعب يكون ذلك التفكير افتراقياً تباعدياً.

وما أحوجنا فى عصر تعقدت مشكلاته إلى ذلك التفكير غير التقليدي الذى يعالج المواقف ويعطي بدائل حلول كثيرة للموقف الواحد أو للمشكلة الواحدة، بدائل أصيلة وذات صلة عميقة بالموضوع.

فإلى أي مدي يؤثر تفكيرنا فى سلوكيات الغير على فهمنا لهم ومن ثم التعامل معهم ؟

ومن جهة أخري ، إلى أي مدى يؤثر فهمنا للغير علي التفكير فى سلوكياتهم نحونا وعلى تذكر المواقف التى مرت بنا معهم، والمعلومات التى عرفناها من خلالهم؟ ومن جهة أخري، إلى أي مدى تؤثر هذه العمليات العقلية

على دقة فهمنا للذات وللغير؟ وإلى أي مدي تتأثر هذه العلاقات ببعض المتغيرات العمر والنوع؟.

إن إدراك الطفل سلوك معلم على نحو ما، قد يؤثر سلباً أو إيجاباً على عملية التعلم التى يقوم بها. كذلك الكلمة التى يقولها شخص محبب إلينا قد تكون برداً وسلاماً علينا، بينما لو ذكرت نفسها من آخر نرفضه قد تكون جمراً وناراً.

فياترى .. ما هى طبيعة تلك العلاقة ..؟

وإلى أي مدى يؤثر ذكاؤنا العقلي العام وذكاء وجداننا على فهمنا للذات وللغير وعلى دقة هذا الفهم؟

وفيما مضى كان يُدرَس الإدراك الاجتماعي من خلال القياس القائم على استنتاج الفرق بين وصف الفرد لنفسه، وبين تنبؤه بوصف الفرد الآخر لنفسه. لكن التجارب التى قام بها: سعد عبد الرحمن بين سنة ٦٣، ١٩٧١ ، تبين منها أن عملية الإدراك الاجتماعي ليست بسيطة على النحو السابق ، ولكنها مركبة ، حيث أن الموقف فى عملية الإدراك الاجتماعي تتألف من ثلاثة أفراد على الأقل (أ، ب،جـ) – ففى المتسع النفس لأي فرد منا، وليكن رمزه (أ)، يوجد شخصان أولهما أحب الناس إليه أو أقربهم وليكن (ب)، وثانيهما أبعدهم عنه وأبغضهم إليه وليكن (جـ)، وهذه نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد (أ) مع أي جماعة، ويستخدم الفرد صورة ذاته أو مفهومه عن ذات غيره كإطار مرجعي للحكم على الغير (وسيتم بيان ذلك بالتفصيل بالإطار النظري للدراسة).

وبناء على ما سبق فقد تم تحديد أبعاد عملية الإدراك الاجتماعي كما يلي:

(١) البعد الحقيقي أ/ب : هو الفرق بين وصف أ لنفسه ووصف ب لنفسه فى صفة معينة.

(٢) البعد الحقيقي أ/جـ : هو الفرق بين وصف أ لنفسه ووصف جـ لنفسه فى صفة معينة.

(٣) البعد الوصفي أ/ب : هو الفرق بين وصف أ لنفسه ووصف أ لـ ب فى صفة معينة.

(٤) البعد الوصفى أ/جـ : هو الفرق بين وصف أ لنفسه ووصف أ لـ جـ في صفة معينة.

(٥) البعد التراسلي أ/ب : هو الفرق بين وصف أ لـ ب ووصف ب لنفسه في صفة معينة .

(٦) البعد التراسلي أ/جـ : هو الفرق بين وصف أ لـ جـ ووصف جـ لنفسه فى صفة معينة.

(٧) البعد المقارن (الفرق المقارن) : هو الفرق بين وصف أ لـ ب ووصف أ لـ جـ فى صفة معينة.

وستستخدم الباحثة هذه النظرية الكمية فى الإدراك الاجتماعي عند تصميم الأداة الخاصة بإدراك الاجتماعي ومعالجة نتائجها.

وأخيراً .. أعود فأقول :

- إلى أي مدى تؤثر عملية الإدراك الاجتماعي فى العمليات العقلية (وهى : التذكر، والتفكير التباعدي).
- وإلى أي مدى تؤثر العمليات العقلية فى عملية الإدراك الاجتماعي؟
- وإلى أي مدي تتأثر العلاقة بينهما بعمر المفحوصين وجنسهم؟
- وإلى أي مدي تتأثر العلاقة بذكاء المفحوصين؟
- وإلى أي مدي تتأثر العلاقات السابقة بدقة الإدراك الاجتماعي ؟

*   *   *

٣- هدف الدراسة :

مما تقدم يمكن القول أن هدف البحث يتمثل فى محاولة دراسة العلاقة بين بعض العمليات العقلية متمثلة فى : التذكر، والتفكير (التباعدي)، وبين دقة الإدراك الاجتماعي وعملية الإدراك الاجتماعي بأبعادها السبعة سابقة الذكر، مع الأخذ فى الاعتبار تأثير بعض المتغيرات المصاحبة وهى هنا : الذكاء ، النوع، السن.
ومحاولة معرفة كم دلالة هذه العلاقات بين المتغيرات .

*　　　*　　　*

٤- أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلى :

أ- قلة الدراسات التى تناولت العلاقة بين الجانب العقلى وجانب الإدراك الاجتماعي.

ب- أن دراسة العلاقة بين العمليات العقلية والإدراك الاجتماعي يمكنها أن تفيد فى مجال الحقل التربوي التعليمي، والحقل الاجتماعي الخاص بالتنشئة الاجتماعية، وكذلك فى مجال الاتصالات الاجتماعية.

وحياتنا ما هي إلا سلسلة من التفاعلات الاجتماعية وذلك منذ أيامنا الأولى، إننا دائماً فى تفاعل اجتماعي حتى لو جلسنا بمفردنا، فإننا نتحاور مع الذات ومع الخبرات السابقة أو الآتية لنا مع الأخرين. كل ذلك يسفر عن فهم وإدراك يحتاج لمعالجة ودراسة علمية.

*　　　*　　　*

٥- فروض الدراسة :

تفرض الباحثة كحلول مبدئية لمشكلة الدراسة سابقة الذكر، ما يلي:

١- توجد علاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي السبع لسمتى الدراسة وهما (القدرة الاجتماعية، والسيطرة والتسلط).

٢- توجد علاقة بين التفكير التباعدي وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي السبع لسمتى الدراسة وهما (القدرة الاجتماعية، والسيطرة والتسلط).

٣- تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة أخرى، باختلاف سن الأطفال.

٤- تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة أخري، باختلاف نوع (جنس) الأطفال .

٥- تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة أخرى، باختلاف ذكاء الأطفال العقلي.

٦- تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة أخري، باختلاف ذكاء الأطفال الوجداني.

** مما سبق نجد أن الفرضين (١، ٢) تناولا إمكانية وجود علاقة بين متغيري الدراسة الرئيسيين وهما : العمليات العقلية (التذكر ، والتفكير التباعدي) من جهة، وأبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة من جهة أخري.

أما الفروض (٣، ٤، ٥، ٦) فقد بحثت في مدي تأثر واختلاف العلاقة سابقة الذكر- بالفرضين ٢،١ – بمتغيرات الدراسة المصاحبة وهى كما ذكر : العمر – النوع– الذكاء العقلى العام – الذكاء الوجداني.

* * *

٧- توجد علاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة وهما: القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

٨- توجد علاقة بين التفكير التباعدي ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتي الدراسة : القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط

٩- تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة أخري، باختلاف عمر الأطفال.

١٠- تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة أخري، باختلاف نوع (جنس الأطفال).

١١- تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة أخري، باختلاف ذكاء الأطفال العقلي.

١٢- تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة، والتفكير التباعدي ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة أخري، باختلاف ذكاء الأطفال الوجداني.

** مما سبق يتضح أن هذه المجموعة من الفروض تبحث فى إمكانية وجود علاقة بين العمليات العقلية (التذكر والتفكير التباعدي) ودقة الإدراك الاجتماعي وهو مفهوم – كما سنرى فيما بعد – مشتق من أبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة، أى أن وجوده يُشتَق من حساب لهذه الأبعاد وقد أتضح ذلك بالفروض (٧، ٨).

أما الفروض من ٩ إلى ١٢ فهى تبحث في مدي إمكانية اختلاف هذه العلاقة سابقة الذكر باختلاف متغيرات الدراسة المصاحبة من : عمر ونوع وذكاء عقلى ووجداني.

* * *

١٣- توجد علاقة بين الذكاء العقلي (كقدرة عقلية عامة) وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة لسمتي الدراسة وهما (القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط).

١٤- توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة لسمتي الدراسة : القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط .

١٥- توجد علاقة بين الذكاء العقلي (كقدرة عقلية عامة) ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتى الدراسة : القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط.

١٦- توجد علاقة بين الذكاء الوجداني ودقة الإدراك الاجتماعي لسمتي الدراسة : القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

** تبحث الفروض الأربعة السابقة فى إمكانية العلاقة بين الذكاء (كقدرة عقلية عامة) من جهة، والذكاء الوجداني من جهة أخري، وكل من : أبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة، ودقة الإدراك الاجتماعي.

وقد سبق استخدام الذكاء بنوعيه- سابقا الذكر- كمتغير مصاحب - لبيان أثره على العلاقة بين العمليات العقلية وكل من أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة، ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة أخري.

أما الفروض الأربعة السابقة فهي تهدف لبحث تأثير الذكاء في ، أو علاقته بالإدراك الاجتماعي وبدقته.

* * *

١٧- تختلف العلاقة بين كل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة، وكل من التذكر والتفكير التباعدي، والذكاء بنوعيه (عقلي عام ، ووجداني) باختلاف نوع السمة المدركة: أي سواء كانت قدرة اجتماعية أو سيطرة وتسلط .

١٨- تختلف العلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي وكل من : التذكر ، والتفكير التباعدي، والذكاء بنوعيه (عقلي ووجداني) باختلاف نوع السمة المدركة : سواء كانت قدرة اجتماعية أو سيطرة وتسلط.

** يتناول الفرضان الأخيران مدي إمكانية اختلاف العلاقة موضع البحث بين جانب الإدراك الاجتماعي ودقة الإدراك الاجتماعي من جهة ، وجانب المتغيرات العقلية من جهة أخري، باختلاف موضوع الإدراك وهو هنا يظهر فى سمتين من سمات الشخصية تفضى عن سلوك اجتماعي مرغوب فيه متوافق (القدرة الاجتماعية)، وسلوك اجتماعي غير مرغوب فيه مشكل (السيطرة والتسلط).

وختاماً يمكن القول بأن فروض الدراسة سابقة الذكر، يمكن تصنيفها إلى فروض علاقة تبحث فى إمكانية وجود علاقة بين متغيرات الدراسة الحالية ، وتمثل أرقام (١، ٢، ٧، ٨، ١٣، ١٤) وفروض فارقة وتبحث فى إمكانية اختلاف العلاقة موضع البحث باختلاف المتغيرات المصاحبة ، وباختلاف موضوع الإدراك ، وتمثل أرقام (٣، ٤،٥، ٦، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨).

* * *

٦- المصطلحات :

وفيما يلى بيان بمصطلحات الدراسة الرئيسية والمهمة، والتى اعتمدت فيها الباحثة على المراجع الأساسية فى الموضوع من دوائر للمعارف النفسية واللغوية. وسيأتي بالإطار النظري للبحث معالجة كل هذه الموضوعات تفصيلياً.

وقد أرفقت الباحثة تعريفاً خاصاً بالمصطلحات الأساسية بعد كل مصطلح وبعد عرض تعريفات المراجع للمصطلح.

١- الإدراك: "Perception"

- يقال فى اللغة – أدرك المعنى بعقله أي فهمه وتصوره ، والإدراك في الفلسفة هو المعرفة في أوسع معانيها.

والإدراك الحسي هو معرفة مباشرة للأشياء عن طريق الحواس. والإدراك الذهني هو معرفة الكل من حيث أنه متميز عن الجزيئات.

والإدراك (فى علم النفس) نظرية فى التعليم تقرر أن ما نتعلمه هو تكوين إدراكي لا مجرد استجابة لمثير ما، وأن التعليم إنما هو إعادة للتكوين الإدراكي للفرد.

والمُدرَك الذهني فى علم النفس : هو موضوع يدرك مع فهم معناه بما يميزه عن غيره. (المعجم العربي الأساسي(١) ص ٤٤٧ – ٤٤٨).

- ويعرف الإدراك فى علم النفس على أنه : "الطريقة التى تنتقي وتنظم ووتفسر بها المدخلات الحسية لنفهم ما يحيط بنا". (Psychology 98,(100)) .
- كما يعرف على أنه : عملية عقلية بها نعرف العالم الخارجى وهى تعتمد على الإحساسات المباشرة بالإضافة إلى مجموع العمليات العقلية المختلفة مثل التذكر والتخيل والحكم.
- ويقال الإدراك الإجتماعي "Social Perception" لتصور الأشياء والصفات والعلاقات أو الوقائع الاجتماعية (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢)، ص٣٠٩) .

- كما يعرف الإدراك الاجتماعي على أنه : عملية يتخذ فيها الفرد من نفسه وذاته أو من ذات أخرى مماثلة – إطاراً مرجعياً يقارن بتلك المدركات أو المثيرات الاجتماعية الأخرى (السلوك الإنسانى (١٧) ١٩٧٧).
- ويقال الإدراك الاجتماعي كمفهوم موسع عندما نقصد به أي مظهر من مظاهر الإدراك يتضمن عنصراً اجتماعياً، ويستخدم المصطلح عامة للإشارة إلى احترام وعي الفرد بسلوكيات الآخرين والتى تكشف عن دوافعهم واتجاهاتهم.

وتصف كلمة Perceptive أولئك الأشخاص الحساسون لالتقاط العلامات أو الإشارات المهمة فى المواقف الاجتماعي (Dictionary of Psychology 95 (47) P. 551, 733).

مما سبق يمكن أن يُستخلص أن الإدراك الاجتماعي هو :

"عملية فهم للذات وللغير". فهم لسلوكيات الذات والغير والتى تعبر عن خصائصهم الداخلية، فهو عملية تنظم وتفسر من خلالها المعلومات عن الأفراد ، وهو عملية تأثير وتأثر مجالها المواقف الاجتماعية ومحورها الأفراد، إذ يقارن فيها الفرد بين مفهومه عن ذاته ومفهومه عن فرد آخر متخذاً من ذاته أو من ذات أخرى مماثلة، إطاراً مرجعياً فى هذه المقارنة.

٢- العمليات العقلية : "Mental Operations"

- يعرف جلفورد العمليات العقلية على أنها لب القدرة أو التكوين الذى يميز القدرة عن غيرها من القدرات . وهذه هى : التعرف – التذكر- التقييم – الإنتاج المتباعد- الإنتاج المتقارب (القياس النفسى (١٨) ١٩٩٨).
- والعقل فى اللغة هو ما يكون به التفكير والاستدلال عن طريق غير الحواس (المعجم العربي الأساسي ، (١) ص ٨٥٥).
- أما المعرفة أو الإدراك "Cognition" فهى العملية التى يدرك بمقتضاها الفرد ويفسر ما يحيط به ، ويتضمن الإدراك جميع العمليات التى يحصل بمقتضاها الفرد على المعرفة بما فى ذلك التفكير والتذكر والتخيل والتعميم والحكم. (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢) ص ٦٨).

- ويذكر قاموس علم النفس أن مصطلح Cognition استخدم إلى الإشارة إلى أنشطة مثل التفكير، الاستدلال ...الخ (Dictionary of Psychology, (47) p.133).

- وتذكر دائرة المعارف البريطانية أن المصطلح يتضمن كل العمليات العقلية التي يمكن وصفها على أنها خبرة للمعرفة لتميزها بذلك عن خبرات أخري مثل النزوع والشعور.

ويتضمن المصطلح كل العمليات الشعورية التى تبني بواسطتها المعرفة .

والمعرفة فى أكثر تعريفاتها تطوراً وشيوعاً تتضمن القدرة على الحكم، لتميز بذلك الشئ عن غيره من الأشياء ، وتصفه بمفهوم أو عدة مفاهيم.

وعلى الرغم من أننا نميز المعرفة عن الشعور والنزوع ، إلا أن الوجود الفعلى للحياة العقلية يرى أن الثلاث أشكال من الخبرة يتواجدوا سوياً وأنهم غير منفصلين لكن واحدة قد يكون لها السيادة فى موقف ما، وهكذا دواليك.

(Encyclopedia Britannica, (60), P. 31, Volum 6)

٣- التذكر (الذاكرة : Memory):

- *يقال فى اللغة :* ذكر الشئ أي حفظه ، وتذكر الشئ وأذكره أي ذكره، والذكرة ضد النسيان ، الذكور : الكثير الحفظ . (دائرة معارف القرن العشرين (٣٩) مجلد ٤ ص ١٢٥).

والتذكر فى الفلسفة : هو استعادة الصور والمعاني الماضية عفواً أو عن قصد.

والذاكرة هى قدرة الإنسان على الاحتفاظ بالمعلومات السابقة واستعادتها.

(المعجم العربي الأساسي (١) ص ٤٨٣- ٤٨٤).

- وتذكر دائرة المعارف البريطانية أن مصطلح Memory يتضمن القدرة على استخدام الأحداث والخبرات المرتبطة بالحياة الماضية للشخص الذى يقوم بعملية التذكر. (Vol. 15, (60) P. 138, 199).

- أما قاموس علم النفس فيري أن المصطلح يشير إلى واحد من ثلاث :

أ- وظيفة عقلية تتضمن الاحتفاظ بالمعلومات حول مثيرات أو أحداث أو خيالات أو أفكار ...الخ . وذلك بعدما لا يصبح لهذه المثيرات وجود فعلى بالوقت الحاضر.

ب- نظام التخزين المقترح "Storage-System" فى العقل أو المخ والذى يضم هذه المعلومات.

جـ- عملية استرجاع المعلومات (Dictionary of Psychology (47), P. 446).

- كما تعرف الذاكرة على أنها القدرة على التذكر أي استرجاع ما حدث فى الماضي إلى الحاضر. ويمكن تمييز ثلاثة ضروب مختلفة فى الذاكرة.

أ- الذاكرة من حيث هى عادة لفظية ويكون العامل الأساسي فيها تكرار المحلولات Repetition .

ب- الذاكرة من حيث هى استدعاء الذكريات الخاصة، ويكون العامل الأساسي فيها الرغبة والاهتمام Interest.

جـ- الذاكرة التخطيطية أو التعميمية Schematic من حيث هى محاولة رد المعاني الجزئية إلى المعانى الرئيسية مع إغفال بعض التفاصيل، ويكون العامل الأساسي فيها الاختيار المتعمد والتفكير. وتصبح الذاكرة بمعناها الثاني والثالث من أهم الوظائف العقلية وأرقاها (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢) ص ٢٦٤).

مما سبق يمكن القول أن الذاكرة Memory هى :

"قدرة على الاحتفاظ والاستدعاء" . أي احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات ماضية، والقدرة على استرجاع تلك الخبرات عندما يتطلب الأمر ذلك ، أى وقت الحاجة إليها.

٤- التفكير: Thinking

- يقال فى اللغة : فكر فى الشئ أي تأمل فيه، والفكرة هى اجتهاد الخاطر فى الشئ. (دائرة معارف القرن العشرين (٣٩)- مجلد ٧ - ص ٣٥٩).

كما يقال فكرّ فى الأمر : أي أعمل العقل فيه ليصل مستعيناً ببعض ما يعلم إلى مجهول أو إلى حل. وتفكرّ فى الشئ أي فكرّ فيه "ويتكفرون فى خلق السموات والأرض".

والتفكُر فلسفياً هو تجربة باطنية تنصب على النشاط الذهني الداخلي، فهو معرفة تكون فيها الذات العارفة والموضوع المعروف شيئاً واحداً.

والفكْرُ هو إعمال العقل فى المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول.

والفكرةُ هى صورة ذهنية لأمر ما، وهى ما يجول بالخاطر وهى موضوع التفكير. (المعجم العربي الأساسي (١) ص ٩٤٧).

- وتذكر دائرة المعارف البريطانية أن المفكر يقوم بمعالجة البيانات القديمة لينتج معلومات جديدة بالنسبة له. فعندما يفكر الشخص فإنه يعالج المعلومات التى تعلمها بالفعل ليحصل على نتيجة جديدة من حيث المعني (P.1047, (60)) .

- كما يعرف على أنه مجري معين من المعاني والرموز العقلية التى تثيرها مشكلة أو يقتضيها موقف للوصول إلى نتيجة ما، وعمليات الحكم والتجريد والتصور العقلي والاستدلال من مظاهر التفكير بأضيق معانيه. ويشمل التصور الحسي والتخيل والتذكر إذا قصدنا المعني الأوسع.

والفكر Though : ظاهرة عقلية تنتج عن عمليات التفكير القائم على الإدراك والتحليل والتعميم ، ويتميز الفكر عن العاطفة التى تصدر عن ميل انفعالي والتى لا تستند على التجربة وتدور حول فكرة أو موضوع.

كما يتميز الفكر عن الإرادة التى ترمي إلى ترجيح كفة الميول القائمة على أحكام تقويمية.

ويقال قراءة الأفكار Thought – reading أي فهم أفكار شخص آخر بدون استخدام الحواس . ونقل الفكر Thought - transference بمعنى Telepathyوقوانين الفكر Laws of thought أى المبادئ الموحدة التى يتم التفكير بمقتضاها (ص ٤٢٥) ويعرف التباعد أو التشعب "Divergence" بأنه:

الاتجاه من مركز مشترك إلى اتجاهات مختلفة أو الانحراف عن شكل معين أو عن الشكل المعتاد. ويقابله التقارب Convergence أى الميل إلى الالتقاء عند نقطة واحدة . (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢) ص ١١٤).

- هذا، ويعرف التفكير التباعدى Divergent Thinking على أنه :

عملية تفكير تتضمن التحرك فى اتجاهات متنوعة، وتعالج الأفكار المتباعدة لتنتج منها عدداً من المفاهيم المرتبطة، وهذا النوع من التكفير يرتبط

بالإبداع أو الابتكار الذى ينتج أفكاراً وحلولاً جديدة مستحدثة وغير مألوفة. (Dictionary of Psychology (47), P. 222).

ويرى جلفورد أن التفكير المتنوع هو قدرة الفرد على تقديم حلول كثيرة متنوعة لمشكلة واحدة . ويصنفه على أنه عامل من عوامل الإبداع السبع (القياس النفسى (١٨) ١٩٩٨).

* مما سبق يمكن القول أن التفكير :

عملية ذهنية تعالج مواقف الحياة معالجة رمزية بهدف حل المشكلات . وأن التفكير التباعدي هو ذلك النوع من التفكير الذى يتضمن معالجة غير شائعة أو تقليدية أو مألوفة لهذه المواقف أو المشكلات ، ولا يتطلب حلاً واحداً لها بل حلولاً متعددة.

٥- القدرة الاجتماعية : "Social Ability"

هى القدرة التى تظهر عند التعامل مع الآخرين معاملة حسنة، وعند المساهمة فى التفاعل الاجتماعي، وفى إحراز مقام فى عداد الجماعة، أو هى القدرة على التأثير على الآخرين والاندماج معهم دون ما خلاف أو خصام ، أو هى القدرة على التكيف والانسجام مع الآخرين (المعجم ، (٢) ، ص ٣٨٠).

٦- السيطرة والتسلط: "Dominance"

السيطرة تعنى التسلط على أى شئ والهيمنة عليه . والمقصود بالسيطرة فى الاجتماع الحضري Ecological Dominance سيطرة منطقة عمرانية فى المدينة على باقي المناطق كسيطرة مركز الأعمال الذى يقع عادة فى وسط المدينة عند ملتقى المواصلات. ويقصد بالسيطرة فى الوراثة سيطرة بعض الصفات ويقابلها ارتداد البعض الآخر. وفى علم النفس يقصد بسيطرة فرد محاولته إرغام آخر على الخضوع له.

(المعجم – (٢) – ص ١١٧).

والكلمة فى معناها اللاتيني تعني التحكم "Ruling" لذلك فهى فى مفهومها الواسع تشير إلى تلك العلاقة التى تجعل شيئاً يتحكم فى شئ آخر أو يضبط شئ آخر (Control over another) وهى فى علم السلوك تشير لاتجاه الشخصية فى التحكم فى مجموعة من الأفراد.

وتذكر دائرة معارف القرن العشرين أنه يقال سيطر عليهم أى راقبهم وتعهد أحوالهم والمسيطر والمتسيطر أى الرقيب والحافظ والمسلط على الشئ ليشرف عليه.

(العلاقة بين بعض الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية- رسالة ماجستير – (١٩) – ١٩٩٨- ص ٨٩).

٧- دقة الإدراك الاجتماعي: "The Accuracy of Social Perception"

تعرّفُ الدقة فى اللغة على أنها: صفة للأداء أو الصفة أو المنتج عندما تقترب من الكمال أو المثالية . (المعجم العربي الأساسي (١) - ص ٤٥٦).

أما دقة الإدراك الاجتماعى فهى : الفرق بين رؤية الشخص (أ) لكل من الشخص (ب) – وهو أحب أو أقرب اختياراته – والشخص (جـ) وهو أبعد اختياراته – وذلك منسوباً إلى أو بالنسبة إلى الفرق بين رؤية كل من (ب) ، و(جـ) لنفسيهما

"وصف أ لـ ب - وصف أ لـ جـ "

وصف ب لنفسه – وصف جـ لنفسه

ويعبر هذا التعريف عن الدقة لأنه يعبر عن قدرة الفرد (أ) على التمييز بين (ب) من يقبل، (جـ) من يرفض (علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة (٣٣) ص ٢٣١- سنة ١٩٩٩).

٨- الذكاء: "Intelligence. I.Q."

يقال فى اللغة أن فلان ذكي إذا كان شخصاً سريع الفهم، والذكاء فى علم النفس هو القدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار ، على التكيف إزاء المواقف المختلفة ويقال "ذكاء المرء محسوب عليه" (المعجم (١)، ص ص ٤ ، ٤٨٥).

٩- الذكاء الوجداني: "Emotional Intelligence"

يُعرّف الوجْدُ فى اللغة على أنه الحب الشديد، أما الشعور فهو بمعنى الحس بالشئ والعلم به، كما يعرف الشعور على أنه الإدراك بلا دليل .

(المعجم ، (١) ، ص ٦٨٩ ، ٦٩٠ ، ١٢٩٠).

أما الذكاء الوجداني فى علم النفس فمكوناته وتعريفه كما يلى :

- مكونات ذكاء المشاعر (الوجدان): "Emotional Intelligence"

(١) معرفة مشاعرنا الخاصة :

أي الوعي بشعورنا الداخلي وعواطفنا الخاصة، ومن يمتلك هذه القدرة يعرف من يختار ليتزوج، وأي عمل يختاره ليعمل فيه، وأي منزل يختار ليقيم فيه، وأي سيارة يختارها ليشتريها ، وأي مطعم ينتقي ليأكل به...الخ.

(٢) التحكم فى مشاعرنا الخاصة :

إن من يمتلك هذه القدرة يملك نفسه عند الغضب وعندما يتعرض لموقف مقلق أو كئيب يحاول الخروج منه فيرفع معنويات نفسه.

(٣) دفع الذات (المثابرة):

وهى قدرة الفرد على أن يعمل بجد ولفترة طويلة دون أن يفقد حماسه تجاه هذا العمل.

(٤) التعرف على مشاعر الآخرين :

أي فهم ردود أفعال الآخرين والقدرة على التعامل معهم سواء أكان ذلك من خلال لغتهم اللفظية أو غير اللفظية.

(٥) إقامة علاقات ناجحة مع الغير :

أي القدرة على تنسيق مجهودات أفراد متعددين ، والقدرة على حل مشكلات اجتماعية معقدة ، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية بالغير((Psychology, 98, (100).

- تعريف ذكاء المشاعر:

(١) الإدراك الدقيق : لمشاعر الذات والغير .

(٢) ضبط مشاعرنا الخاصة والاستجابة بشكل مناسب لسلوكيات الغير فى مواقف الحياة المتنوعة.

(٣) القدرة على المثابرة .

(٤) القدرة على إقامة علاقات ناجحة وامتلاك مهارات اجتماعية ومهارات اتصال جيدة.

(٥) القدرة على الموازنة بين متطلبات الحياة فى العمل والأسرة...الخ (112). (شبكة المعلومات الدولية ، ١٩٩٩ (١١٢))

* * *

٧- إجراءات البحث :

(أ) تحديد العينة :

تتضمن العينة ١١٦ طفل وطفلة من الذكور والإناث، وذلك فى ٤ مراحل عمرية متتالية :

- الصف الثانى الابتدائى عمر ٨-٩ سنوات	**بإجمالى:**
- الصف الثالث الابتدائى عمر ٩ -١٠ سنوات	٥٨ من الذكور .
- الصف الرابع الابتدائى عمر ١٠- ١١ سنة	٥٨ من الإناث .
- الصف الخامس الابتدائى عمر ١١ - ١٢ سنة	فى جميع الصفوف

هذا وسيتم تثبيت المستوي الاقتصادي الاجتماعي لأسر الأطفال حتى لا يكون ذلك متغيراً مؤثراً على متغيرات الدراسة موضع البحث .

(ب) الأدوات :

١-	اختبار الذكاء المصور:	إعداد	الدكتور أحمد زكى صالح
٢-	مقياس الذكاء الوجدانى	إعداد	الباحثة
٣-	اختبار التذكر	إعداد	الباحثة
٤-	اختبار التفكير التباعدي	إعداد	الباحثة
٥-	مقياس الإدراك الاجتماعي لسمة القدرة الاجتماعية	إعداد	الباحثة
٦-	مقياس الإدراك الاجتماعي لسمة السيطرة والتسلط	إعداد	الباحثة

هذا وستقوم الباحثة بحساب صدق وثبات المقاييس باستخدام طريقة التناسق الداخلي.

* * *

الفصل الثاني

** تقديم موضح لتسلسل عرض موضوعات الفصل:

يتناول هذا الفصل مجموعة النظريات والحقائق النظرية التـــى تشـمل متغـيرات البحث، وقد جاء ترتيبها تباعاً كما يلى :

الجزء الأول : الإدراك الاجتماعي :

ويمثل المتغير الرئيسى المطلوب دراسه علاقته ببعض العمليات العقليـة ، وقد تضمن هذا الجزء الحقائق المختلفة حول عملية الإدراك الإجتماعى. وختمـت الباحثة هذا الجزء بالنمو الإدراكي عند الأطفال.

الجزء الثانى : التفكير (التباعدي) :

حيث أفردت الباحثة العمليات العقلية تباعاً فى جزءين ، حيث يتضمن هـذا الجزء حقائق حول التفكير وأنواعه ونموه عند الأطفال .

الجزء الثالث : التذكر :

ويشمل طبيعة عملية التذكر، والمتغيرات المؤثرة فيـها، ونموهـا عنـد الأطفال.

الجزء الرابع : المتغيرات المصاحبة :

- وفيها تناولت الباحثة النمو والفروق بين الجنسين ، ومن الملاحظ أن الباحثـة أفردت للنمو جزءً خاصاً فى نهاية كل متغير، ثم خصصت هذا الجزء لمواصفات النمو بصفة عامة فى متغيرات البحث فى السنوات موضع التجربة أي (مـن ٨ إلى ١٢ سنة) .
- كما تناولت الذكاء من حيث طبيعته وأنواعه المختلفة.

وفيما يلى عرض ذلك تفصيلاً على النحو التالي :

* * *

**** تقديم موضح لتسلسل عرض موضوعات الجزء الأول الخاص بالإدراك الاجتماعي :**

- يمثل الجزء الأول – والآتى عرضه – متغير الدراسة الرئيسي – كما سبق ذكره – ومن ثم فقد حرصت الباحثة على شمولية واتساع هذا الجزء قدر الإمكان، فمن خلال ما أطلعت عليه الباحثة من المراجع العلمية والموسوعات والشبكة الدولية للمعلومات، حاولت الباحثة أن يتضمن هذا الجزء كل أو معظم أو أهم ما ذكر فى مجال الإدراك مع التركيز على الجوانب المعنى بها البحث .
- وبناء عليه، فقد تم تقسيم هذا الجزء إلى سبعة أقسام ، وقد رتبت الباحثة هذه الأقسام بحيث تتدرج من منظور : واسع .. شامل .. عام، إلى منظور آخر أضيق .. أدق .. أكثر تخصصاً ، وعليه فقد جاء :

– **القسم الأول :** قسم تقديمى للتعريف ، وحيث أن عملية الإدراك الاجتماعي ما هى إلا عملية إدراك ولكن ذات صبغة اجتماعية، فقد جاء التعريف أولاً لماهية وطبيعة الإدراك، ثم تقديم قبل تعريفات الإدراك الاجتماعي يتناول بدايات البحث فى الموضوع ثم تعريفات الإدراك الاجتماعي وأهميته كموضوع للدراسة.

– **النقطة الثانية أو القسم الثانى :** ثم تجيء النقطة الثانية لتعرض القوانين التى تحكم وتنظم عملية الإدراك عامة، وذلك فى شكل أكثر تخصصاً من النقطة السابقة والتى اقتصرت على التعريفات، وتمهيداً أكثر اتساعاً من النقاط التالية والتى ستركز على الإدراك الاجتماعى خاصة.

– **النقطة الثالثة :** جاءت مركزه على النظرة المفسرة للإدراك الاجتماعي فى علم النفس الاجتماعي، وذلك باعتبار الإدراك الاجتماعي أحد موضوعات هذا العلم.

وهكذا فقد تدرجت النقاط الثلاثة الأولى من تعريف بماهية الشئ موضوع الدراسة، أي بالإدراك عامة، والإدراك الاجتماعي موضوع الدراسة باعتباره جزء منه، ثم تعرضت للقوانين والنظريات المفسرة للإدراك عامة والإدراك الاجتماعي خاصة ، وقد جاءت التعريفات ثم النظريات فى البداية، باعتبار النظرية هى الأساس العلمي والدعامة التى يرتكز عليها الموضوع والتى تمكن من الفهم والتفسير لمسببات السلوك، والتنبؤ والضبط فيما بعد.

– **النقطة الرابعة :** تعد النقطة الرابعة هى أطول نقاط هذا الجزء ، إذ تتناول الموضوعات المثارة فى الإدراك الاجتماعي والموضحة له، فهى تضم خمسة أجزاء أو أقسام فرعية تحتها، وذلك كما يلى:

أ- علاقة المعرفة بالإدراك الاجتماعي ، وذلك من خلال مجموعة نقاط تبين دور العقل فى معالجة المعلومات عن الغير، ورأي العلم فى ذلك.

وقد ذكرت الباحثة هذه النقطة وبدأت بها لما لها من أهمية فى هذه الدراسة التى تتناول بعض العمليات العقلية المعرفية فى علاقتها بالإدراك الاجتماعي.

ب، جـ ثم تجئ النقطة الثانية والثالثة لتتناول الإدراك الاجتماعي فى جزءيه الكبيرين الرئيسيين وهما إدراك الغير، وإدراك الذات، أي فهم وتفسير سلوكنا وسلوك الغير، وذلك من خلال عرض مختلف الآراء التى تصف إدراك الذات، وأما إدراك الغير فقد تعرضت الباحثة لموضوع شائع فى هذا المضمار وهو تكوين انطباعات عن الغير لأن ذلك متصل بعملية إدراك الغير، وما يرتبط بذلك من موضوعات مثل : كيفية إصدارنا أحكاماً على الغير، والعوامل المؤثرة فى ذلك.

د- وتناولت نظريات الإدراك الاجتماعى وبذلك فقد أحاطت موضوعات الإدراك الاجتماعى نظرية علم النفس الاجتماعي بشكل عام وعلاقتها بالإدراك الاجتماعي وذلك قبل عرض الموضوع كتقديم علمي لهذه الموضوعات، ثم ختمت الموضوعات بالأساس العلمي النظري بعد عرضها والأكثر تخصصاً بنظريات الإدراك الاجتماعي فقط، وقد عرضت الباحثة النظريات العلمية المختلفة المفسرة لإدراك الذات والغير.

هـ- وأخيراً ، فقد ختمت الباحثة النقطة الرابعة الخاصة بموضوعات الإدراك الاجتماعي بقياس الإدراك الاجتماعي وتحديد دقته وذلك فى محاولة لبلورة الأسس النظرية بشكل علمي قياسي عملى يمكن تطبيقه ومن ثم تجريبه على عينة البحث للخروج بالنتائج.

- **النقطة الخامسة :** لما كانت العلاقات الاجتماعية ترجمة للإدراك الاجتماعي فقد جاءت هذه النقطة تابعة لموضوعات الإدراك الاجتماعي وأطره النظرية، إذ أننا نتعامل مع الآخرين ونكون علاقات بهم تبعاً لفهمنا وإدراكنا لشخصياتهم ولسلوكهم. لذلك فقد جاءت النقطة الخامسة موضحة آليات الاتصال بالغير أولاً سواء كان هذا بسلوك لفظى أو سلوك غير لفظى، ثم بعد عرض وسائل الاتصال بالغير- وتكوين علاقة بهم، كيفية التأثير فيهم وذلك من خلال نقطتين عريضتين هما: تكوين الاتجاهات نحو الغير، والجاذبية الاجتماعية باحثة فى مبررات الانجذاب أو التفضيل لنمط معين من الأفراد دون الآخر.

وفى الدراسة الحالية فالسمة موضوع الإدراك الاجتماعى سواء القدرة الاجتماعية، أو السيطرة والتسلط ، إدراك مبنى على فهم الفرد لسمة مرتبطة بالعلاقات الاجتماعية وبمعنى أصح لا تدرك إلا فى إطارها، لذا كان على الباحثة أن تتعرض لجانب العلاقات الاجتماعية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فالدراسة الحالية مبنية فى تطبيقها على نظرية أبعاد الإدراك الاجتماعي وهى فى فحواها علاقة بين ثلاثة أفراد (أ) وهو المدرك ، (ب) وهو المفضل بالنسبة لـ (أ) ، (جـ) وهو الذى يرفض (أ) اختياره أي يدركه على أنه مرفوض.

- **النقطة السادسة:**

تأتى النقطة الحالية بعد عرض الأسس العلمية للإدراك الاجتماعي لتوضح طبيعة الإدراك الاجتماعي عند الطفل – ألا وهو عينة البحث – وذلك من خلال توضيح كيفية نمو فهم الطفل لذاته وللآخرين ، ونمو اتصالاته بالآخرين، ونمو الطفل اجتماعياً وفهمه لذاته وللآخرين فى ضوء هذا النمو، ثم تقبل الطفل لذاته ونمو عاطفة اعتبار الذات بما لها من تأثير على إدراكه الاجتماعي ، وأخيراً تقبل الطفل للآخرين.

ومن ثم فقد حرصت الباحثة فى هذه النقطة على عرض كافة التناولات التى عالجت الإدراك الاجتماعي ونموه عند الطفل من زوايا مختلفة، ليتكامل مع ما سبق من حقائق حول عملية الإدراك.

- **النقطة السابعة:**

وأخيراً تأتى هذه النقطة لتوضح الأطر النظرية التى تناولت علاقة الإدراك الاجتماعي ببعض المتغيرات ، ولهذه النقطة أهميتها كخاتمة لهذا الجزء إذ توضح ما الذى يتضمنه المخزون النظري من معرفة حول هذه المتغيرات، وبالتالى دور الدراسة الحالية فى بحث المزيد من المتغيرات فى مرحلة عمرية معينة .

وقد أوضحت هذه النقطة ذلك من خلال بيان العوامل المؤثرة فى عملية الإدراك الاجتماعي ، والمتغيرات المؤثرة فى دقة هذا الإدراك.

وبيان جميع النقاط السابقة سيأتى تفصيله بالجزء الأول على النحو التالى :

* * *

الجزء الأول

الإدراك الاجتماعي

١- المقدمة للموضوع، وبدايات البحث فى الموضوع، عرض لتعريفات الموضوع مع توضيح أهيمته:

(١) أ – تقديم عن طبيعة الإدراك عامة، والإدراك الاجتماعي خاصة :

- الإدراك :

تعرف عملية الإدراك عامة على أنها العملية التى تعطى للمدخلات معني كلياً متجانساً. وبهذا المعنى العام نجد أن عملية الإدراك تغطى أحداثاً ضمنية من تمثيل المثيرات الحسية فى البداية إلى معالجة الخبرة معالجة منطقية، وهى بهذا تتضمن مكونات مادية ، ونفسية ، وعصبية ، وحسية ، ومعرفية.

.(Dictionary of Psychology, (47)- P. 549)

وبالتالى فعملية الإدراك عموماً تتكون من مرحلتين مترابطتين متتاليتين هما الإحساس والتفسير، فالإنسان يتلقى المعلومات ويفسرها لكى يسلك سلوكاً يتكيف به مع مجتمعه الذى يعيش فيه، فليس إذن المهم الظروف التى تحيط بالفرد بل الأهم هو كيفية إدراكه لهذه الظروف .

والإدراك عملية انتقائية نركز فيها انتباهنا على بعض الأشياء التى نعتبرها هامة.

وتعتمد عملية الإدراك على الخبرة السابقة للفرد، فالفرد عندما يتلقى المثيرات المختلفة يحاول أن يفسرها بناء على ما سبق أن مر به من مثيرات مشابهة، فعملية الإدراك تعتمد على المقارنة بين مثيرها ومثير مشابه له يتخذه الفرد كأساس لهذه المقارنة – إطاراً مرجعياً Frame of Reference (علاقة اتخاذ الفرد للقرار ببعض متغيرات الإدراك الاجتماعى (٣٥) رسالة دكتوراه ، دراسة ميدانية بدولة الكويت – ص ٢٧).

- مما سبق يمكن القول أن "الإدراك عملية[١] انتقائية" فنحن لا نلتفت إلا لما يهمنا، وبالتالى فنحن لا ندرك سواه فى بؤرة اهتمامنا. " وعملية ذاتية"[٢] فكل منا يحكم

على ما يدركه وفقاً لخبرته الخاصة السابقة. "وعملية تفسيرية[٣]" إذ أننا نعطى معنى للخبرة التى مررنا بها. "وعملية غرضية[٤]" إذ أنها تتم بهدف التكيف مع الواقع المحيط المُدرك.

- **الإدراك الاجتماعي :**

يناقش كانتريل سنة ١٩٤٨ معنى الإدراك الاجتماعى محاولاً التفريق بينه وبين غير الاجتماعي، فيقول: إن إدراك القلم الرصاص عملية إدراك غير اجتماعي، إذ أننا نستطيع أن نفعل شيئاً بهذا القلم بينما القلم لا يستطيع أن يفعل بنا شيئاً ما. وعلى ذلك فعملية الإدراك الاجتماعي تدخل فيها عوامل جديدة تختلف عن تلك العوامل التى تضبط علمية الإدراك الحسي أو البصري.

ثم يعود ويقول مرة أخري أن بعض الأشياء التى هي من طبقة القلم الرصاص يمكن أن يدركها الإنسان اجتماعياً عندما يعطيها صفة الحياة والحركة ويتخيل أن هناك تفاعلاً بينه وبينها.

إذن فآراء كانتريل تعتمد على الفعالية الوظيفية (النشاط الوظيفي) للأشياء المدركة ، فالإدراك الحسي يعتمد على طبيعة الشئ وتركيبه ، بينما يعتمد الإدراك الاجتماعي على موقف الإنسان المدرك (السلوك الإنساني (١٧) ص ٣٧٥).

- إن ما سبق كان عرضاً لرأي مبدئى حول طبيعة الإدراك الاجتماعي بشكل أولي، ولكن لتحديد مفهوم صحيح لعملية الإدراك الاجتماعي لابد من استعراض الآراء والمفاهيم والدراسات التى تناولت هذه العملية كعملية سلوكية، وذلك كما يلي:

* * *

(١) ب - بدايات البحث فى الإدراك الاجتماعي أو الدراسات التي تناولت الإدراك الاجتماعي كعملية سلوكية:

١- دراسة دايموند (٤٨، ١٩٤٩):

حيث ناقش العلاقة بين البصيرة وقدرة الفرد على أن يشعر بإحساسات الآخرين فى المواقف الاجتماعية (Empathic ability) (الاستشفاف الوجدانى) وقد توصل لعدة استنتاجات أهمها :

أ- يتكون مفهوم العلاقة بين الفرد والآخرين بناء على قدرته على الإحساس بشعورهم فى المواقف الاجتماعية.

ب- تعتمد بصيرة الفرد فى علاقته بالآخرين على قدرته على الإحساس بإحساساتهم.

جـ- القدرة على الإحساس بشعور الآخرين تنمو وتتطور من خلال العلاقات الاجتماعية التى يتعرض لها الطفل فى السنوات الأولى من حياته.

- وهذه الدراسة أدخلت عاملاً جديداً فى عملية الإدراك الاجتماعي هو:

عامل الاستشفاف الوجداني ، أو القدرة على الإحساس بشعور الآخرين. وهذا ما يؤكد ذاتية الإطار المرجعي فى عملية الإدراك الاجتماعي (أي أن يتخذ الفرد من ذاته إطاراً مرجعياً).

٢- دراسة بيتون (٤٩، ١٩٥٠):

حيث ناقش فيها العوامل التى تؤدي إلى عدم سواء عملية الإدراك الاجتماعي وقد توصل إلى وجود علاقة مؤكدة بين نوعية الموقف أو المثير ودرجة عدم السواء التى تصيب عملية الإدراك الاجتماعي.

٣- دراسة فيدلو ومعانوه (٥٢، ١٩٥٦):

حول أثر الاتجاهات اللاشعورية على الاختبارات الاجتماعية ، وفيها طلب الباحث من مجموعة من الشباب تعيين أحب وأبغض الأفراد إلى نفسه من بين أعضاء جماعته، مع وصف لصورة ذاته وصورة ذات الفردين الآخرين.

- وكانت هذه بداية الدراسات الرائدة والأصلية فى مجال الإدراك الاجتماعي ، وجاءت نتائجها كما يلى :

أ - عملية الإدراك الاجتماعي نتاج فهم الناس لذواتهم وفهمهم لذوات الآخرين.

ب- يدرك الفرد الآخرين ممن يحبهم ويفضلهم كما لو كانوا أكثر شبهاً به وبصورة ذاته. والعكس صحيح بالنسبة لمن لا يفضلهم.

جـ- يدرك الفرد الآخرين ممن يفضلهم كما لو كانوا أكثر شبهاً بذاته المثالية .

د- ليس هناك دليل على أن الخصائص الشخصية للأفراد تتشابهه مع الخصائص الشخصية لمن يختارونهم ويفضلونهم، وليس هناك دليل على العكس.

هـ- هناك فرق بين التشابه الحقيقي لخصائص الأفراد وبين التشابه غير الحقيقي لهذه الخصائص، وقد سماه فيدلر التشابه المفترض "Assumed Similarity".

٤- **دراسة دافيتز (١٩٥٥):**

حول العلاقة بين عملية الإدراك الاجتماعي عند الأطفال وبين اختياراتهم السوسيوميترية، حيث توصل إلى:

أ- الطفل يميل إلى أن يدرك من يفضلهم سوسيومترياً كما لو كانوا أكثر شبهاً بذاته والعكس صحيح.

ب- الطفل يميل إلى أن يدرك من يفضلهم سوسيوميترياً أكثر شبهاً بصورة ذاته مما هم فى الحقيقة فعلاً.

٥- **دراسة لاندى (١٩٥٥):**

وهى مشابهة للسابقة لها ، وقد توصل فيها الباحث لما يلى :

أ - يميل الفرد إلى أن يدرك أصدقاءه أكثر شبهاً بالصورة المثلى لذاته وأقل شبهاً بالذات غير المرغوبة.

ب- يميل الفرد إلى أن يدرك غير الأصدقاء أكثر شبهاً بالذات غير المرغوبة وأقل بصفات الذات المثلى.

٦- **اقترح نيوكمب (١٩٥٦):**

أن إدراك التشابه أو الاختلاف بين الفرد والفرد الآخر هو أساس عملية الإدراك الاجتماعي ، ورفض مسمى التشابه المفترض واقترح مسمي آخر هو التشابه المدرك Perceived Similarity.

٧- **حاول روجز (١٩٥٩):**

اكتشاف العلاقة بين التشابه الحقيقي أى حقيقة التشابه أو الاختلاف بين شخصية فرد وشخصية فرد آخر وبين التشابه المفترض أى ذلك التشابه الذى يفترضه أحد الأفراد بينه وبين فرد آخر يدركه.

وقد توصل إلى أن العامل الأساسي فى عملية افتراض الشبه هو وجود العوامل أو الخصائص المشتركة بين الأفراد.

٨- **دراسة فيدلر** (١٩٦١):

لبيان أثر العمر الزمنى والفروق الجنسية على عملية الإدراك الاجتماعى، وتبين منها:

أ- تتأثر عملية الإدراك الاجتماعي بالاختلافات الجنسية فى حين أن العمر الزمنى يؤثر فقط على إدراك صورة الذات.

ب- تزيد دقة الإدراك الاجتماعي بزيادة العمر.

جـ- تميل الإناث إلى إدراك الآخرين بصورة أفضل مما هم عليه فعلاً، بينما الذكور يميلون إلى عكس ذلك.

وستقوم الدراسة الحالية بالتحقيق من صحة ذلك ومقارنته كما ذكر فى الفروض سابقاً، (بالفصل الأول بالدراسة).

- وبناء على ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن القول أن تحديد مفهوم عملية الإدراك الاجتماعي يتطلب بالضرورة دراسة التشابه والاختلاف بين الأفراد سواء كان هذا التشابه حقيقياً أو مفترضاً أو مدركاً ، وذلك لأن هذا التشابه أو الاختلاف هو أساس عملية المقارنة التى تتم على أساسها عملية الإدراك الاجتماعي.

- هذا ، ويعرف التشابه الحقيقى بين فردين على أنه الفرق بين صورة الذات عند كل من الفردين فى موقف ما. وللدقة يمكن القول بأنه دالة المسافة بين وصف الفرد (أ) لنفسه وبين وصف الفرد (ب) لنفسه.

وبالتالى فإنه كلما زادت هذه المسافة أو الفرق قل التشابه الحقيقي بين الفردين، وكلما قلت زاد التشابه الحقيقي بينهما.

- أما التشابه المفترض أو المدرك Assumed Perceived أو الوصفي فهى جميعها تقترب من بعضها كمسميات إذ أنها دالة المسافة بين صورة الذات عند الفرد ومفهومه عن ذات فرد آخر.

- وكان فيدلر أول من استخدم لفظ التشابه المفترض، ونيوكمب أول من استخدم لفظ التشابه المدرك، أما لفظ التشابه الوصفى فقد استخدمه سعد عبد الرحمن (٦٣-١٩٧٨) للدلالة على المسافة بين وصف الفرد لذاته ووصفه لذات الفرد الآخر.

(علم للنفس الاجتماعي – رؤية معاصرة (٣٣) ص ٢٢٤- ٢٢٨).

* * *

(١) جـ - عرض لتعريفات الإدراك الاجتماعي مع بيان للتعريف الذى تتبناه الدراسة، وبيان لأهمية دراسة الموضوع :

- مما سبق يمكن القول أن :

الإدراك الاجتماعي هو أي إدراك يتكون مصدر مثيراته من الأفراد الآخرين (Social Perception: The development of Interpersonal Impressions.(66), P.8, 1968).

- مما سبق يمكن القول أن: الإدراك الاجتماعي هو إدراك موضوعه أو مثيراته "الأفراد" .

- كما يمكن القول أن عملية الإدراك الاجتماعي هى عملية تكوين أحكام حول الأفراد الآخرين . كما يمكن تعريفها على أنها الطرق التى يتفاعل أو يستجيب بها الأفراد تجاه الغير بالفكر أو بالشعور أو بالعقل. (Perceiving Others,(92) P. 2, 1979).

- وإدراك الشخص Person Perception يتميز بما يلى :

(١) أن الفرد يدرك فيه ذاتاً مشابهة لذاته ولذلك فالإطار المرجعي هنا من نوع خاص أي أن الفرد فى إدراكه للآخرين قد يتخذ من ذاته أو من ذات أخرى إطاراً مرجعياً.

(٢) أنه يتأثر بخواص الجانبين المدرِك والمدرَك دون أن يعتمد جانب على الآخر وذلك لوجود عملية التفاعل بين الجانبين ، فالفرد هنا يدرك ذاتاً مشابهة لذاته فهذا الفرد يمكنه إفادتنا أو إيلامنا وقد يكون صديقاً أو عدواً لنا وبدورنا نكون كذلك بالنسبة له، فنحن نتبادل مع الأشخاص الذين ندركهم المشاعر.

من هذا يتضح أن إدراكنا للأشخاص عملية أكثر تعقيداً من إدراكنا للأشياء (علاقة اتخاذ الفرد للقرار ببعض متغيرات الإدراك الاجتماعي (٣٥)، ص ٣٦).

- عملية الإدراك الاجتماعي هى عملية إدراك العلامات التى تفصح عن مشاعر الغير أو عواطفهم ومقاصدهم عن طريق ملامح مختصرة، Cues (أصول علم النفس (٤)، ص ٢٠٩).

- يتضح مما سبق من خلال تعريف الإدراك الاجتماعي من خلال إدراك الشخص :

أن عملية الإدراك الاجتماعي كأي عملية إدراك – كي تحدث فإنها تتم فى إطار مقارنة الفرد بين خبرته الحالية وخبراته السابقة، ولكن عملية الإدراك الاجتماعي تميزها نوعية هذه الخبرة، فالمقارنة هنا تتم بين الذوات الحاضرة والخبرة السابقة المستخرجة من إدراكه للآخرين.

وبناء عليه فعملية الإدراك الاجتماعي بهذا الشكل تتأثر بطبيعة وخصائص وسمات كل من المستقبِل أو المدرِك ، والمرسل أو المدرَك.

وحيث أن المدرِك والمدرَك هنا أشخاص فإن عنصر الوجدان يؤثر فى عملية الإدراك حيث يظهر التقارب أو التعاطف الوجدانى، أو يظهر النفور.

- وبناء عليه فإن عملية الإدراك الاجتماعي أعقد من عملية الإدراك المادي والتى لا يظهر فيها هذا الوجدان.

- ويعرف جورج سفتيكوفيش : George Cvetkovich سنة ١٩٨٤ عملية الإدراك الاجتماعي على أنها تمثل كيفية تفكيرنا وتمثيلنا لسلوكنا وسلوك الآخرين والافتراضات التى نفترضها والتفسيرات التى نعطيها والانطباعات التى نكونها.

- كما يرى شانتز Shantz سنة ١٩٧٥ : إن الإدراك الاجتماعي للأطفال يمثل إدراك الأطفال ودرجة فهمهم للآخرين وكيفية فهمهم للأفكار والحركات والمقاصد وآراء الآخرين، بالإضافة إلى أن مثل هذه الإدراكات تكون آلية بشكل كبير فى تحديد كيفية تفاعل الأطفال مع الآخرين (فرى Fery : ١٩٨٥).

- ويعرف فؤاد البهى السيد عملية الإدراك الاجتماعي على أنها: عملية عقلية أقرب ما تكون إلى تكوين مفاهيم وحل المشكلات سنة ١٩٨١.

(دراسة دقة عملية الإدراك الاجتماعي – رسالة دكتوراه (١٠)، ص ٢١ – سنة ١٩٩١).

- وعملية الإدراك الاجتماعي عملية تتم فى موقف يتألف من ثلاثة أفراد على الأقل (أ، ب،جـ)، وذلك على اعتبار أن أصغر صورة للجماعة الإنسانية لابد وأن تكون مؤلفة من ثلاثة أشخاص، ففى المتسع النفس الاجتماعي لأي فرد Psychosocial Span يوجد شخصان أولهما أحب الناس إليه أو أقربهم منه (ب) وثانيهما أبعد

الناس عنه أو أبغضهم إليه (جـ) ، وهذه نتيجة طبيعية لتفاعل (أ) مع أى مجتمع أو جماعة.

- وهنا يتوافر كلا الاحتمالين: استخدام الفرد صورة ذاته أو استخدامه مفهومه عن ذات غيره كإطار مرجعي فى عملية الإدراك الاجتماعي . وليس بالضرورة أن يكون الفرد الثالث حقيقياً ففى بعض الأحيان يكون افتراضياً.

- وبالتالى ففى عملية الإدراك الاجتماعي:

- يقوم الفرد بوصف ذاته هو (أ أو ب أو جـ).

- ويقوم الفرد (أ ، ب ، جـ) بوصف الفرد الآخر من وجهة نظره هو ، لا أن يتنبأ بوصف هذا الفرد الآخر لنفسه.

- وعندما نبدأ بالفرد (أ) بحيث يكون (ب) أقرب الاختيارات إليه، و(جـ) أبعد الاختيارات عنه، فإن محددات عملية الإدراك الاجتماعي تصبح كما يلي:

١- البعد الحقيقي أ/ب : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) لنفسه ووصف (ب) لنفسه (التشابه الحقيقي).

٢- البعد الحقيقي أ/جـ : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) لنفسه ووصف (جـ) لنفسه (التشابه الحقيقي).

٣- البعد الوصفى أ/ب : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) لنفسه ووصف (أ) لـ (ب) (التشابه الوصفي).

٤- البعد الوصفى أ/جـ : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) لنفسه ووصف (أ) لـ(جـ) (التشابه الوصفى).

٥- البعد التراسلى أ/ب : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) لـ(ب) ووصف (ب) لنفسه (التراسل).

٦- البعد التراسلى أ/جـ: وهو دالة المسافة بين وصف (أ) لـ(جـ) ووصف (جـ) لنفسه (التراسل).

٧- البعد المقارن : وهو دالة المسافة بين وصف (أ) للفرد (ب) ووصف (أ) للفرد (جـ) (الفرق المقارن).

وعلى ذلك فعملية الإدراك الاجتماعي ليست عملية بسيطة الأبعاد وليست عملية مسطحة، ولكنها عملية مركبة ذات بعد ثالث، وأبسط تصور لها هو ذلك الموقف الذى يتألف من أ، ب،جـ، وتكون نقطة البداية عند (أ) أو (ب) أو (جـ).

وواضح أن هناك ٧ درجات هى :

درجة التشابه الحقيقي أ/ب	درجة التشابه الحقيقي أ/جـ
درجة التشابه الوصفى أ/ب	درجة التشابه الوصفى أ/جـ
درجة التراسل أ/ب	درجة التراسل أ/جـ

ودرجة البعد المقارن

(علم النفس الاجتماعي – رؤية معاصرة (٣٣)، ص ٢٢٩ – ٢٣١) سنة ١٩٩٩.

** من العرض السابق لبعض تعريفات الإدراك الاجتماعي يظهر أن هذه التعريفات جميعها تتكامل فى توضيح معني ومدلول وموضوع الإدراك الاجتماعي والدراسة ستعتمد على هذه التعريفات ، وغيرها مما سيأتى ذكره فى جزء إدراك الذات والغير، ستعتمد عليها فى تشكيل فكر البحث وإطاره النظري، إلا أن التعريف الأخير والخاص بأبعاد الإدراك الاجتماعي السبعة هو الذى ستتبناه الباحثة فى تجربة البحث، إذ أنه يحدد معنى الإدراك الاجتماعي بشكل كمي مقنن. وذلك من خلال عملية مركبة ذات بعد ثالث بمعني أنها تتم فى موقف يتألف من ثلاثة أفراد حيث يصف كل فرد نفسه، ثم يتم إيجاد الفرق بين هذه الأوصاف وبين وصف كل فرد للفرد الآخر كما يراه، وذلك يعني أنها تراعي وصف الفرد – "أ" مثلاً – لنفسه، ثم وصفه للأخر –"ب" مثلاً– كما يعتقد أ ، ثم وصف أ لـجـ باعتباره أبعد اختياراته، وبالتالى فالتعريف السابق يراعي العلاقات المتشابكة المتبادلة بين الفرد الذى يصف وأقرب اختياراته، وأبعد اختياراته.

أهمية الإدراك الاجتماعي :

تعتمد كل الكائنات الحية على قدر مناسب من المعلومات عن بيئتها يمكنها من الحياة، وقد اقترح يوماً الرياضي العظيم"Norbert Wiener" أن العالم يمكن رؤيته كعدد كبير جداً من الرسائل ، وأن تبادل هذه الرسائل هو ما نسميه الاتصال، وعندما يغربل المستقبل الرسائل، يمكن أن تكون النتيجة وضوح فى الرؤية أو ارتباك، قد يؤثر على مشاعرنا بالقلق، ويزداد الموضوع أهمية عندما تتعلق هذه المعلومات بالعلاقات الإنسانية والتفاعل الإنساني.

وكما يقول Hora : لكي يفهم الإنسان نفسه فإنه يحتاج إلى أن يفهم الآخـر، ولكـى يفهمك الآخر فأنت تحتاج إلى أن تفهمه (How Real is Real.(96), P. 3, 4).

- توضح الفقرة السابقة أهمية فهم الذات والغير (الإدراك الاجتمـاعي) بالنسـبة لنـا كأفراد، أي بالنسبة لتفاعلاتنا الاجتماعية وتكيفنا مع الواقع المحيط .

فمن المهم أن نفهم أنفسنا حتى نسلك حيالها السلوك المناسب فى المواقـف الآتية والمستقبلية، كذلك من المهم أن نفهم غيرنا كي نسلك تجاهه السلوك المناسب فى المواقف الآنية والمستقبلية .

- ولكن ... إلى أي مدي يحالف فهمنا هذا الصواب ؟

إن معظم الأفراد لا يسألون أنفسهم عن سبب الآراء التى يكونوها عن الغير، لمـاذا يثقون فى بعض الأفراد دون غيرهم، ولماذا يصادقون البعض دون البعـض الآخـر دون سبب واضح.؟

من هذا المنطلق فإننا نحتاج للعلم ذي النظرة الناقدة المبنية على الملاحظة المقننـة عبر السنين.

وفيما يلي محاولة لعرض حقائق الإدراك والقوانين التى تحكم إدراك الذات والغير.

* * *

٢- حقائق الإدراك وقوانينه :

إننا نعيش عالم واحد يشاركنا فيه بلايين الأفراد، وفى الواقع فإن كل منا يعيـش فى عالمه المنفصل الخاص به (Social Psychology. (72), P. 118) .

أى أنه عالم واقعي واحد ببلايين الرؤي..!

١- هذا هو أول مبدأ أو حقيقة من حقائق الإدراك : التفسير الذاتي للمدركات. فماذا عـن سائر مبادئه .. هذا ما سيتم عرضه تباعاً...

٢- إننا إزاء شكلين من أشكال الإدراك : إدراك للعالم المادي وهو ما يسـمي بـإدراك الشئ "Object Perception" ، وإدراك للعالم الاجتماعي وهو ما يسمى بإدراك

الأشخاص "Person Perception" ، وكلا النوعين من الإدراك – فى الواقع – كما يرى علماء النفس، تحدده حاجتنا لاكتشاف وتنظيم وتنسيق الخبرة.

والإدراك المادي للأشياء كعملية تبدو اقل تعقيداً من إدراك الأفراد الآخرين، إذ أننا عندما ندرك شيئاً مادياً كشجرة أو كلوحة مرسومة، فإننا لا نتعامل مع أي خصائص نفسية لهذا الشئ– كأهدافه ورغباته – ولو تحرك هذا الشئ فى الفضاء فإننا لا نسأل عن الدوافع التى حركته ، بل إننا نفسر حركته هذه لقوى مادية كالجاذبية أو مقاومة الرياح وغيرهما.

أما لو كان الإنسان الفرد هو موضوع الإدراك ، فإنه لو تحرك فإننا نقيم سلوكه هذا داخلياً، فهناك قوى شخصية أدت إلى حركته كحاجاته ، رغباته، بالإضافة إلى القوى البيئية المحيطة.

وأخيراً ، فسواء كان الإدراك مادي أو شخصي، فإننا سنجد أن كثيراً من العمليات المتضمنة فى الإدراك المادي تحدث أيضاً فى إدراك الأشخاص. (Social Psychology. (72), P. 118, 119)

٣– سواء كنا نتعامل مع إدراك الأشخاص أو الأشياء، فإن كليهما عملية غير نقية، حيث يتفق كل من علماء النفس والطبيعة على أن الإدراك عملية انتقائية. فالإنسان يتسم بمحدودية سعة حواسه، ونحن نستطيع أن نرى جزء فقط مما هو ماثل أمامنا فى الحاضر، ونسمع في مدي معين، كذلك فإننا محدودين بحاجاتنا النفسية وتوقعاتنا وخبراتنا.

وحتى لو استطاعت أعضاؤنا الحسية استيعاب كل ما هو متاح، فإن آلياتنا المعرفية ستكون غير قادرة على معالجة كل هذا الكم من المعلومات.

٤– أهمية الشئ بالنسبة لنا تؤثر على طريقة إدراكنا له: هذا ما أثبتته تجربة كل من : Bruner & Goodman, 1947 ، حيث طلبوا من أطفال فى سن العاشرة تقدير حجم عملات معدنية متنوعة، وقد وجد الباحثان أن أطفال العائلات الفقيرة قد بالغوا فى تقدير حجم العملات خاصة الربع والنصف دولار، فكلما كان الشئ أكثر قيمة بالنسبة للأطفال، كلما كبر حجم القطعة التى يتم تقديرها. وهذا ما وجده كذلك كل من: (Hitchcock, Munroe, & Murnoe , 1976; Levine, Chein, & Murphy, 1942, Tajel, 1957)

٥- الخبرة السابقة بالشئ أو الحدث تيسر إدراكه: فقد وُجد أن الألفة بالأشياء تيسر التعرف عليها، إنها تبرز فى إدراكنا عن الخلفية البيئية.

٦- كيفية إدراكنا للصيغ الإدراكية "Gestalts" : يرى علماء الجشتالت أن الصيغة الإدراكية "Gestalt" أيا كان نوعها عبارة عن شكل Figure له إطار خارجى محدد يبرز على أرضية Ground تكون أقل منه وضوحاً وبروزاً. وتختلف الصيغ فيما بينها قوة وضعفاً، وقد يتساوى الشكل والأرضية من حيث البروز فيتذبذب الانتباه بينهما (أصول علم النفس (٤)، ص ٢٠٢).

ويرى الجشتالتيون أن هناك قوانين تعرف بقوانين "التنظيم الحسى" أو "عوامل الصياغة" وهى عوامل أولية فطرية يشترك فيها كافة الناس، وبفضل هذه العوامل تنتظم المنبهات الحسية فى وحدات، وصيغ مستقلة تبرز فى مجال إدراكنا، ثم تأتى الخبرة اليومية والتعلم فتفرغ عليها معانى ودلالات .

وعلى هذا تتلخص عملية الإدراك فى خطوتين أو مرحلتين:

أ – التنظيم الحسي وهو عملية فطرية سابقة على كل خبرة . تتم بفعل عوامل موضوعية.

ب- عملية التأويل وهى تتم بفعل عوامل ذاتية شتى.

ومن تفاعل هذين النوعين من العوامل تتم عملية الإدراك .

وفيما يلى تفصيل موجز (محدد) لكلا العاملين :

أ- قوانين التنظيم الحسى :

١- *عامل التقارب* (Proximity) : فالتنبيهات الحسية المتقاربة فى المكان أو الزمان تبدو فى مجال إدراكنا وحدة مستقلة محددة وصيغة بارزة . فالشكل لا ندرك فيه كل نقطة على حدة بل ندرك كل زوج من النقط صيغة

٢- *عامل التشابه* (Similarity) : فالتنبيهات الحسية المتشابهة كالأشياء أو النقط المتشابهة فى اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة أو الشدة أو اتجاه الحركة... ندركها صيغاً مستقلة .

٣- *عامل الاتصال* (Continuaty) : فالنقط التى تصل بينها خطوط مستقيمة أو غير مستقيمة تدرك صيغة مثل ، وكذلك الحالة فى سلسلة من النغمات الصاعدة أو الهابطة .

٤- *عامل الشمول* : فشكل مثل يميل بنا إلى أن ندركه نجمة لا شكلين سداسيين أو مثلثين متداخلين ، لأن النجمة تتميز باحتوائها جميع العناصر.

٥- *عامل التماثل* : فالتنبيهات المتماثلة تمتاز على غيرها من التنبيهات فتبرز صيغاً. (أصول علم النفس ، (٤)، ص ٢٠٥- ٢٠٧).

٦- *عامل الإغلاق* (Closure) : أي أن الأشكال الناقصة تميل إلى أن تكمل نفسها حتى تكون أثبتت وأسهل فى تكوين الصورة أو الصيغة فى الإدراك الحسى. (معجم مصطلحات علم النفس (٤٠)، ص ٩٦).

وبالتالى فالإغلاق يشير إلى طريقة تقوم بها عقولنا فى إكمال المواد غير المكتملة بمجال حواسنا . فنحن نملأ الفجوات بين الكلمات حين نتكلم ، ونكمل المرئيات الناقصة لتصبح ذات معنى "Seeing is believing, (46), P. 54"

ب- التأويل :

الإدراك ليس عملية بسيطة بل عملية معقدة إذ يتأثر بعوامل جسمية وعقلية كالذاكرة وإدراك العلاقات ، ووجدانية كالميول والعواطف والرغبات، واجتماعية ، والحالة المزاجية، وكذلك بالماضي (الخبرات والمعتقدات) والحاضر والمستقبل (التوقعات) هذه العوامل الذاتية للإدراك هى التى تجعل الناس يختلفون فى إدراك منظر واحد أو لحن واحد أو شخص واحد، وهي التى تؤول البيئة الواقعية وتفرغ عليها معنى فعن دور الذاكرة مثلاً فى الإدراك ، ترى الجشتالت أن الإضافة التى تخلعها الذاكرة على الإدراك، هى أنها لا تجعلنا ندرك وجود الشئ بل تعيننا على تأويل هذا الشئ أى أنها تعزز الإدراك ولا تخلقه.

وعلى هذا فبدل أن نقول أن الإدراك هو استجابة الفرد لموقف، يجب أن نقول أنه نتيجة تفاعل الفرد مع الموقف – تفاعل عوامل ذاتية مع عوامل موضوعية. ولنتذكر دائماً أن الموقف لا يثيرنا من حيث هو بل من حيث ما نفرغه عليه من معنى . (أصول علم النفس (٤)، ص ٢٠٤، ص ٢١٢، ٢١٩، ٢٢١).

٧- *عملية الإدراك :* تساعد على تكامل الخبرة عند الفرد : فمما هو معـروف أن عملية الإدراك تتكون من مرحلتين مترابطتين هما الإحساس فالتفســير ، أى أن عملية الإدراك تتم عند حدوث المرحلتين تباعاً، فالإنسان يمكنه فقـــط أن يدرك المثيرات التى سبق له أن تعرف عليها أو على ما يشابهها ، وعلى ذلك فالخبرة عند الفرد تنمو وتتكامل نتيجة إدراكه لمثيرات وعناصر جديدة.

٨- *عملية الإدراك تحتاج إلى وجود الإطار المرجعي:* فالإنسان يدرك ما تعـــرف عليه من مثيرات لأنه سبق أن تعرف عليها واعتادها وألفها فالفرد يــدرك أن هذا طائر لأنه سبق أن رآه أو رأى ما يشبهه، فهى إذن عملية مقارنة ضمنية يستخدم فيها الفرد إطاراً مرجعياً.

٩- *عملية الإدراك الاجتماعي تحتاج إلي إطار مرجعي من نوع خاص:* إن عملية الإدراك الاجتماعي هى عملية إدراك قبل كل شئ، وكما يقول هـــايز : أنـــها عملية الإدراك التى تحدث تحت ظروف ومتغيرات اجتماعية تؤثر فيها.

وبالتالى فهى عملية إدراك الإنسان لأخيه الإنسان، وهى العملية التـــى يتخذ فيها الفرد من نفسه وذاته أو من ذات أخري مماثلة إطاراً مرجعياً يقارن به تلك المدركات أو المثيرات الاجتماعية.

١٠- *عملية الإدراك الاجتماعي تحكم سلوك الإنسان:* إذ أن الإنسان لا يقدم علـى اتخاذ قرارها فى موقف معين مهما كانت المتغيرات التى يحتويها هذا الموقف ما إلا بعد أن يتم إدراكه لهذا الموقـــف أو المثـــير ســواء أكــان ماديــاً أو اجتماعياً.(السلوك الإنسانى (١٧)، ص ٣٧٦- ٣٨٠).

*　*　*

٣- النظريـة المعـاصرة فـي علـم النفـس الاجتمـاعي وتاثيرهـا علـى الإدراك الاجتماعي:

- إن علم النفس الاجتماعي هو فرع من فروع علم النفس، ويركز على جميع مظـاهر السلوك الإنساني التى تتضمن الأشخاص وعلاقاتهم بالأفراد الآخرين، وبالجماعـات وبالمؤسسات الاجتماعية وبالمجتمع ككل.
- ويعرفه Gordon Allport على أنه : ذلك الفرع من العلم الـذى يحـاول فـهم وتفسير كيفية تأثر فكر ومشاعر وسلوك الأفراد بوجود غيرهم من الأفـراد، سـواء كان وجودهم هذا مفترضاً أو فعلياً. (Dictionary of Psychology, (47), P. 733).
- وبعلم النفس الاجتماعي المعاصر هناك مدخلين يفسران السلوك الاجتمـاعي وهمـا المدخل السلوكي، والمدخل المعرفي:

أ- المدخل السلوكي :

وفيه يقترح السلوكيون أن السلوك هو نتيجة الخبرة، وأن السلوك مدفـوع بحاجتنا لزيادة المتعة لأقصى مدى، وتقليل الألم لأقل مدي.

ويفترضون أن السلوك هو ناتج الخبرة خاصة الخبرة التـى تكـون نتيجـة لإثابة أو عقاب، ويؤكدون على دور التدعيم والخبرة السابقة بـه فـى إحـداث السلوك.

ب- المدخل المعرفي :

وهو المدخل الأكثر شيوعاً، ويري أصحابه أن :

- العقل دائما نشيط فهو يبدع وينظم ويفسر ويبحث عن المعنى، وبالتالي فـهناك اتجاه نشيط من جانب العقل لتفسير وتنظيم الخبرة.
- ويرى Solomon Ash, 1940s أن الخبرة لا تدرك بشكل عشوائي بل يتـم تنظيمها لتعطي معنى.
- ويرى Lewin, 1936 أن سلوك الإنسان تحدده عوامـل متعـددة، ويسـمى Lewin كل القوى النفسية المؤثرة على الفرد بمجال الحيـاة Life space ويتضمن هذا المجال : أغراض الفرد وحاجاته وكل العوامل التى يكـون الفـرد

على وعي بها فى اللحظة الراهنة والوعي بالذات. فالإنسان موجود نفسى فى بيئته التى يستجيب لها. وبالتالى فالسلوك دالة هذا المجال وهو : الشخص وبيئته النفسية .

- ويقترح Lewin مفهوم "التوتر" ويري أن : التوتر يظهر عندما تثار حاجات الفرد النفسية ، ويقل عندما تشبع هذه الحاجات.
- ويقترح Lewin مفهوماً آخر وهو التناسق المعرفي، فالشخص بحاجة لتوسيع معني مدركاته ومشاعره ومعارفه وخبراته، وعندما يظهر تناقض بهذه الأشياء يحدث توتر يدفع الفرد لتقليله.
- ويشارك Fritz Heider، Lewrin هذا التصور، ويضيف عليه شكلين آخرين هما: التوازن المعرفي Cognitive balance ، والنسبية السببية Causal Attribution .
- ويقترح أننا بحاجة لتنظيم مدركاتنا ومعارفنا وتبسيطها ، ويري أن هذه الحاجة هى المحرك الداخلي لما يسميه التوازن المعرفي.
- ووفق هذا المبدأ لتبسيط المعرفة وتحقيق التوازن يقترح Heider أن الأشخاص الذين يختلفون معنا يخلقون أو يسببون لنا عدم راحة نفسية وتوتر، وبالتالي فنحن نميل لعدم محبتهم، والعكس صحيح.
- وقد كان Hider أول من درس كيف أن إدراك الغير يتسبب فى سلوكنا تجاههم، فإذا جرح أحدهم مشاعرك فالأمر سيختلف كثيراً عما لو كنت تري أنه فعل ذلك عن عمد أو صدفة.
- ويقترح Heider أنه بسبب أن الأشخاص يحتاجون لإعطاء معني لخبراتهم فهم يحاولون تحديد أسباب سلوك الآخرين وسلوكهم.

وقد نعزو سلوك الفرد لأسباب ذاتية أو بيئية أو لكليهما معاً.

- وعليه ، فالنظريات المعرفية تقترح أن سلوك الإنسان مدفوع بالبحث عن النظام والمعني فى الحياة، وهذه خصلة لا تتوافر لدي الحيوانات.

ويفترضون أن التركيز يجب أن يكون على الموقف الحالي في تفسير سبب السلوك، أكثر من الخبرة السابقة. (Social Psychology, 80.(72), P. 16-39).

- والمعرفة الاجتماعية "Social Cognition" هى فرع من علم النفس المعرفي والاجتماعي ومهتمة بكيفية إدراك واسترجاع والتفكير وتفسير المعلومات عن سلوك الذات والغير (Dictionary of Psychology, (47), P. 730).
- وهى بالتالى تركز على الكيفية التى يعالج بها الأفراد المعلومات ويصنعون القرارات فى المواقف الاجتماعية

(Cognitive Social Psychology, (76), P. 13).

- كما تعرف كذلك على أنها عملية فهم وتفسير سلوك الإنسان ومشارعه. وهى بالتالى تتضمن محاولاتنا لتنظيم عالم مضطرب، من خلال تفسير دوافع السلوك، ومحاولة تفسيرنا لأفعال من نقابلهم، وبهذه الطريقة نكون إدراكنا وننمى نظرياتنا عن غيرنا وعن أنفسنا.

وقد رأينا كيف أن العقل يقوم بنشاط ببناء صورة عقلية متماسكة من المعلومات المتناثرة غير المتكاملة.

وبالمثل فالإدراك الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية عمليات عقلية نشيطة تتضمن عمل استنتاجات (Psychology in perspective,(69),P. 621 - 622).

وأخيراً فالنظرية المعرفية الاجتماعية تفترض ما يأتي :

١- أن الإنسان معالج نشيط للمعلومات . وبالتالى:

فتأثير المثيرات يعتمد على الطريقة التى يتبعها المدرك فى تصنيف وتفسير المثيرات يصنفها ويفسرها بها المدرك.

٢- أن تفسير المثيرات يعتمد على كل من :

صفات المثير وخصائصه، وتوقعات المدرك السابقة ومستويات مقارناته. فالمثيرات لا تتفاعل فى الفضاء بل فى سياق من تعلم المدرك وخبرته السابقة.

٣- الفرد يحاول تنظيم خبرته :

وذلك اعتماداً على الافتراض السابق وهو أن المثيرات تتفاعل فى إطار علاقتها بالمثيرات السابقة. وهذا التنظيم للخبرة يتضمن الانتقاء والتبسيط، وهاتان العمليتان تختلفان باختلاف الأفراد والمواقف.

ووظيفة هذا التنظيم هو تقديم مرشد للفعل وأساس للتنبؤ .

وبالتالي فحكم تفسير الفرد لسلوك الغير سيحدث فى سياق كل الحقائق السابقة (Cognitive Social Psychology, (76), P.8).

* * *

(٤) مجالات الإدراك الاجتماعي :

(٤)-أ النظرية المعرفية وعلاقتها بالإدراك الاجتماعي :

إن ما سبق تناوله حول النظرية المعرفية كان توضيحاً لأساسيات فكر هذه النظرة، مع إشارة طفيفة لتأثير ذلك على الإدراك.

أما فى هذا الجزء فسيكون التركيز على الإدراك الاجتماعي، كما يلى:

(٤) أ-١ **الأفكار العامة التى تطورت من المدخل المعرفي:**

١- معالجة معلومات حول الأفراد تتضمن إدراك معنى متناسق متكامل حولهم. فنحن نحاول فهم سلوك الأفراد فى سياق العوامل المحيطة به، بدلاً من تفسيره بمفرده وكأنه فى الفراغ، دون أخذ هذه العوامل فى الاعتبار.

٢- يحاول المدركون إعطاء انتباهاً خاصاً للصفات البارزة فيمن يدركونهم، فالخصائص البارزة للفرد تبرز عن خلفية خصائصه العادية.

٣- تحت تنظيم المجال الإدراكي عن طريق تصنيف المثيرات ووضعها فى مجموعات. وبالطبع فنحن نسمع ونشم ونشعر ونرى أشياء عديدة مختلفة، ولكننا لا ندركهم كأجزاء منفصلة مختلفة، بل نميل إلى إدراكهم فى مجموعات.

٤ - نحن ندرك المثيرات كجزء من بناء كلي .

٥- مبدأ الشح : ويعني أننا عندما نحاول إدراك الآخرين والأحداث، فإننا نختصر اهتماماتنا ونقلل جهودنا.

٦- يقترح المدخل المعرفي أننا نحاول تنمية انطباعات ذات معني من المعلومات التي نحصل عليها عن الأفراد أو أحداث أو غيرهما. إذ أننا لا ندرك كل معلومة منفصلة عن الأخري، وذلك طبقاً للمبدأ : "الكل أكبر من مجموع أجزائه". فنحن نكون انطباعنا عن الشخص ككل وليس عن أجزاء منفصلة فيه.

٧- يفترض المدخل المعرفي فى الإدراك الاجتماعي أن الأفراد مستقبلين نشيطين ومنظمين للخبرة، وأنهم يقومون بهذا التنظيم بدافع الحاجة إلى تنمية انطباعات متناسقة وذات معنى. بمعنى أننا نميل عند تفسير سلوكيات الغير إلى أن يطابق هذا التفسير معلوماتنا الأولية عنه.

٨- يفترض المدخل المعرفي ما يسميه بالصفات المركزية "Central Traits" بمعنى أن بعض الصفات يكون لها معنى أقوى من الصفات الأخري، فمن المهم لنا مثلاً أن نعرف فى بعض المواقف ما إذا كان الشخص رقيق ودافئ فى مشاعره ومعاملته أو حاد وبارد فيها عما إذا قلنا أن هذا الشخص جيد فى القفز أو غير جيد. وهنا فإننا لكى نكون انطباعنا الكلي عن الشخص فإننا نعول الاهتمام الأكبر على صفة طبيعة المعاملة أكثر من القدرة على القفز.

ويرى Asch أن عامل السياق له تأثيره هنا فى المعنى هذا، فلو كان الموقف (السباق) حفلاً مثلاً فإن صفة رقة المشاعر أو برودها ستصبح لها أهميتها المركزية لأنها هى التي ستحدد ما إذا كنا سنستمتع مع هذا الشخص أم لا.

ولكن فى سياق آخر مثل لعبة كرة السلة فإن صفة رقة ودفء المشاعر أو برودها لن تكون صفة مركزية، بل ستكون القدرة على القفز هى الصفة ذات الوزن الأكبر.

٩- مبدأ البروز أو التمايز : Salience مبدأ الشكل فى مقابل الخلفية "Figure-ground Principle" وهنا يفترض المدخل المعرفى أنه كلما كان الموضوع أكبر بروزاً عن خلفيته كلما كان تقديره أعلى.

وتري الجشتالت أن الشئ يبرز عن خلفيته كلما زاد فى الضوء أو الضوضاء أو الحركة أو الجدة، وبالتالى فالشئ يلفت انتباهنا كلما كان غير معتاد فى السياق الذى يظهر فيه.

وتفترض النظرية المعرفية أن السلوك البارز يلفت النظر إليه والانتباه إليه اكثر، كما يؤثر على إدراكنا للأسباب. كما نرى أن تقديرنا للأفراد الملفتين للنظر يكون اعلى بكثير من تقديرنا للعاديين.

وأخيراً نرى أن الصفات البارزة تزيد من تماسك أو تناسق وترابط انطباعاتنا عن الأفراد.

* * *

(٤) أ-٢ التنافر المعرفي ونظرية التوازن :

- يُعَرَّف التنافر أو التناقض المعرفي على أنه حالة وجدانية تظهر عند وجود ميثرين من الاتجاهات أو المعارف غير متناسقين، أو عند وجود صراع بين الاعتقاد والسلوك الظاهر، مما يحتم على الفرد تغيير الاعتقاد كى يتوافق مع السلوك.

- نظرية التنافر المعرفى: "Cognitive Dissonance Theory" :

وفيها يقترح Leon Festinger أننا نعدل من اتجاهاتنا لنتكيف ونتخلص من حالة التنافر المعرفي هذه. (Dictionary of Psychology,(74), P. 134). ويفترض Festinger أن فى التناقض شعور غير سار، لذلك فالأفراد عندما يواجهون تناقضاً معرفياً فإنهم يحاولون تقليله بتغيير اتجاهاتهم أو سلوكهم ولنفرض مثلاً أن :

هناك تناقض معرفي تواجهه امرأة تدخن علبة سجائر يومياً، وهى تعلم ما يسببه التدخين من أمراض القلب وسرطان بالرئة، وتلوث للهواء والتنفس، إن هذه المرأة تواجه بالتناقض بين الاتجاه: وهو أن: التدخين ضار ومؤذي، والسلوك وهو: ممارسة التدخين.

لذا فلكى تواجه التناقض غير السار فإما أن تغير السلوك أو الاتجاه، ويعتبر ترك التدخين هو البديل الأكثر منطقية، لكن لو هذا صعب للغاية عند العديد من الناس، فسيتم تقليل التناقض بتغيير الاتجاه: فقد يشكك الشخص مثلاً فى التأثير السلبي للتدخين، وقد يقول أنه يمكن أن يموت بحادث وليس بالتدخين، وعليه أن يعيش لخطته ويستمتع بحياته. (Psychology in

(Perspective.(69),P. 634 . وذلك يعنى أننا نواجه اختلافاً أو تناقضاً بين الأفكار المختلفة أو السائدة وبين السلوك الذى نقوم به، فإن هذا التناقض فى حد ذاته يحدث شعوراً غير ساراً، وبناء عليه فلكي نتخلص من هذا الشعور إما أن نغير الأفكار أو نغير السلوك ليتطابق أحدهما مع الآخر، وإذا كان السلوك عادة من العسير تغييره ها فإننا نغير الأفكار كما بالمثال السابق. ونحن بهذا نميل إلى إدراك أفعالنا كما لو كانت متطابقة مع معتقداتنا لنحصل على حد أدنى من الإشباع.

- نظرية التوازن :

تتفق نظرية التناقض المعرفي سابقة الذكر لـFestinger مع نظرية التوازن التى اقترحها Heider, 1958 ، وفيها يفترض أن الفرد إذا كان عرضة لموضعين اجتماعيين فى تعارض مع بعضهما البعض، فإنه سيغير وجهته نحو إحدى الموضوعين أو كليهما وذلك للعمل على حد الصراع والتقليل منه، وهى بهذا كنظرية تعتمد على مبدأ تقليل التوتر أو مبدأ تقليل الجهد والمعروفين سواء بالعلوم الطبيعية أو الاجتماعية.

وبناء عليه، فالفكرة الرئيسية لنظرية التوازن بعلم النفس الاجتماعي هى أن الأفراد يقومون بعمل تغييرات للحصول على أقصي قدر ممكن من التوازن أو الانسجام لهم ككل متكامل (Functions of Social Theory, (70), P. 250-253).

ونظرية التوازن بعلم النفس الاجتماعي تتفق مع نظرية التوازن بعلم النفس عامة، والتى تري أن سلوك الإنسان غرضي بدافع تحقيق أهدافه فى المواقف المختلفة ، وتحقيق التوازن (Toward general theory of action.(58), P. 234)

وتتفق أيضا مع مبدأ اللذة- الواقع عند فرويد، إذ يري مبدأ اللذة: Pleasure principle أن اتجاه الكائن العضوي فى عملياته الأولية اللاشعورية إلى الحصول على اللذة وتجنب الألم دون اعتبار لمقتضيات الواقع.

أما مبدأ الواقع Reality Principle فهو ناتج عن تعديل مبدأ اللذة تعديلاً تدريجياً بتأثير الخبرات المؤلمة ، فيستهدف إشباع حاجات الكائن مع التوافق مع الواقع. (الموجز فى التحليل النفسي – ص ١٠٧-١٠٨).

(٤) أ-٣ كيف نقوم بتشفير وتخزين واستدعاء وتقييم سلوك وشخصية الآخر:

إن فهنا الآتى للعالم يتأثر بعنصرين أساسيين هما :

١- المعلومات الحالية المتاحة لنا، عن المثيرات التى ننتبه إليها.

٢- معلوماتنا العامة عن العالم.

فما نفكر فيه أو ما نراه أو ما نسمعه أو ما نشعر به فى الوقت الحاضر هو نتاج التأثير المرتبط لهذين المصدرين.

ومشكلة أي فرع من فروع علم النفس هى تحديد كيفية تأثير هذين المصدرين على تفكير الإنسان، وكيف ننظم المعلومات ونضعها فى كل مترابط .

وفيما يلى محاولة توضيحية لبيان كيفية حدوث هذا التنظيم المعرفي فيما يتعلق بالإدراك الاجتماعي :

أ- الأبنية المعرفية العقلية :

- تتكون الأبنية العقلية (Schema) من تأثيرات الخبرة يمر بها الأفراد وتفيد هذه الأبنية المعرفية (Cognitive Schemata) فى :

- توجيه الانتباه - تنظيم المعلومات وتكاملها

- وإرشاد الذاكرة وتنشيطها فى وجهة معينة.

وتلعب الأبنية هذه دوراً مهماً فى إدراك الآخرين وفى تخزين معلومات عنهم واستدعائها فى الوقت المناسب.

والأبنية المنشطة هذه تسبب توقع الأفراد لأشياء لم يشاهدوها ولكنها على اتساق بالبناء المعرفي، وفي نفس الوقت يمكن أن يكون للبناء العقلي نفس التأثير ولكن فى اتجاه مضاد، إذ قد يثير حساسية الفرد للمواد المناقضة للبناء.

فإذا اعتقدت أن شخصاً ما منطوياً فقد تسترجع مع صفاته الانطوائية كل السلوكيات الانبساطية التى صدرت منه أيضاً.

فمثلاً إذا اعتقدنا أن أحد الأشخاص لطيف أو ودود فإن ما يفعله البناء المعرفى هو :

١- توجيه انتباهنا للمظاهر السلوكية المؤيدة لذلك.

٢- رؤية أفعاله كما لو كانت تؤيد هذا أى تفسير سلوكياته كما لو كانت ودودة أو لطيفة .

٣- استرجاع السلوكيات التى تم تفسيرها على أنها ودودة ولطيفة والتى أدت لهذا التقييم للشخصية .

- *ولكن السؤال:* متى تسترجع الذاكرة معلومات متسقة مع البناء العقلي، ومتى تسترجع معلومات غير متسقة مع البناء؟

يعتقد بعض العلماء أن الإجابة المفتاحية حول هذا السؤال فيما إذا كان الأفراد قد خزنوا بالفعل انطباعاً تاماً عن الآخرين، أو أن انطباعهم عن الغير لازال فى مرحلة التكوين.

وبالتالي فالمقترح أنه إذا كنت قد كونت انطباعك بالفعل عن الغير فإن الذاكرة ستستدعي السلوكيات والمعلومات المتسقة مع البناء.

أما إذا كان انطباعك فى مرحلة التكوين فإن الذاكرة ستستدعي ما هو غير متسق مع البناء.

-هذا - ، وتؤثر الأبنية المعرفية هذه فى تفسيراتنا للغير مثلما تؤثر على ذاكرتنا.

ب- نظرية التمثيل الثنائى "Dual Representation Theory":

تتلخص الفكرة الرئيسية لهذه النظرية فى :

أننا عندما نكون انطباعاً كلياً عن الآخر فإننا نستخرج مضامين السلوك التى نراها وفى نفس الوقت فإننا نخزن السلوك نفسه فى الذاكرة.

فإذا رأينا أحدهم يتصرف بأنانية فإننا سنخزن (سنتدعي) مضمون السلوك (وهو الأنانية)، وذلك إلى جانب السلوكيات الدالة عليها (Srull & Wyer, 1989).

لذا فإننا عندما نعرف معلومة جديدة عن شخص ما، فإننا : نخزن انطباعنا عنه كما نخزن فى الذاكرة أيضاً سلوكياته. وكلما ازددنا خبرة بهذا الشخص كلما بدأنا نفسر بعض سلوكياته النوعية، لكن سيظل لهذه السلوكيات

تأثيرها على انطباعنا الكلي لأنها أثرت على نقطة البداية فى تقديرنا الكلي للشخص.

وبالتالى فهذا النموذج يقترح أن المعلومات المبكرة تؤثر بشكل كبير على تقديراتنا الكلية فيما يسمى بالتأثير الأولي Primacy Effect، كما أن للمعلومات اللاحقة تأثيرها الكبير أيضاً على استرجاع السلوكيات النوعية، فيما يسمى بالتأثير اللاحق أو المؤخر أو الحديث Receney effect (Social Psychology, 95, (73), P. 179-191)

* * *

(٤) ب- إدراك الغير وتكوين الانطباعات :

كيف ندرك الغير ونكون انطباعاً حول شخصياتهم وسلوكهم ؟

إن الانطباع فى علم النفس هو عملية تنسيق شتات متنوع من المعلومات في كل متكامل.

وبالتالى فالانطباع يعبر عن ذلك التأثير الذي يحدثه فينا الآخر، وتترتب عليه العملية سابقة الذكر.

وعملية تكوين الانطباع Impression Formation هى عملية تنشأ من التفاعلات بين الأفراد وإدراكهم(*) (Dictionary of Psychology.(47), P. 362).

وتشير الحقائق المعملية إلى ما يلى :

١- إننا نشكل انطباعاتنا عن الغير من خلال معلومات أو بيانات بسيطة عنهم (Psychology in Perspective (69), P.625).

٢- هذا ويميل الأفراد إلى تكوين انطباعات عالية التناسق عن الأفراد، حتى لو كانت معلوماتنا عنهم بسيطة للغاية.

(*) نظرية إدارة الانطباع: Impression-Management Theory وترى ان العديد من اعمالنا ليس مدفوعاً فقط بالاتيان بسلوكيات متناسقة ، بل وأيضاً بالرغبة فى الظهور كذلك أمام الغير.

٣- الانطباعات الأولى عن الآخرين فى بداية التفاعل الاجتماعي، تعتبر من المحددات الرئيسية لهذا التفاعل.

٤- يقوم المدرك بإعادة تنظيم المعلومات وذلك لتقليل أو للحد من عدم التناسق.

٥- تكوين الانطباع عن الغير: هل يتم بأخذ المتوسط العام لما نعرفه عن صفاتهم أم يكون بأخذ مجموع كل ما نعرفه عن صفاتهم؟

(Averaging versus adding)

فى احدى التجارب الكلاسيكية التى قام بها Kelley, 1950 على طلبة الجامعة، قام بإعطائهم وصفاً مكتوباً باختصار عن محاضر زائر وذلك قبل إلقائه محاضرته، وأخذ نصف الطلبة وصفاً بمجموعة صفات إيجابية بينها صفة واحدة سلبية وهى أنه جامد (بارد) Cold، بينما أخذ النصف الآخر وصفاً بنفس مجموعة الصفات ولكن بدل صفة Cold وُصف بأنه Warm لطيف، دافئ. ووجد Kelley أن لهذه المعرفة دور فى تكوين الانطباع الأولي الذى أثر على إدراك الطلبة لطريقة تدريس المحاضر- كما ظهر فى رأيهم فيه – كُلّ بما يتفق مع ما أُعطي من مادة مكتوبة.

كما أثر ذلك على طريقة تعامل كل مجموعة مع المحاضر، فالمجموعة الأولى تعاملت معه بحذر، بينما المجموعة الثانية تعاملت معه بحرية وتلقائية.

وقد ألقت تجربة Kelley هذه الضوء على :

أ- ما يمكن أن يسمى بالصفات المركزية، لكن هذه الصفات تختلف مركزيتها باختلاف السياق الذى تظهر فيه . كما سبق وقد ذكر.

ب- مسألة تكوين انطباع عن الغير أو إدراكه هل تتم بأخذ متوسط المعروف من صفات أم بجمع هذه الصفات – السؤال سابق الذكر.

لحقت تجربة Kelly تجارب عديدة فى محاولة للإجابة على السؤال وذكر كل من "Hamilton and Huffmen, 1971" أن الانطباع الكلي للشخص يبدو كما لو كان محدداً بخليط كل من المجموع والمتوسط، كما قد ذكرا أن المتوسط يفسر معظم المواقف.

٦- ولكن السؤال الآن :

إذا كان الأفراد يكونون انطباعاً عن الآخر بأخذ المتوسط العام لصفاته، فلماذا يزنون ما يعرفونه عن صفة سلبية للشخص الآخر، أكثر بكثير من وزنهم لصفة إيجابية عرفوها؟

للإجابة على هذا السؤال :

يقترح Hodges & Warr, 1974 أنه ربما يعود السبب في ذلك إلى أن الانطباع الايجابى أسهل فى أن يتغير من الانطباع السلبي.

ويذكر Anderson, 1965 أن الصفة السلبية الحادة الواحدة تنتج انطباعاً سلبياً حاداً، وذلك بغض النظر عما يمتلكه الشخص من صفات أخرى.

لكن التفسيرين الرئيسيين للتقدير (الإيجابى – السلبي) للصفات يكمن فى:

أ- الصفات السلبية تبدو غير مألوفة لذا فهى أكثر تميزاً، وهذا مبدأ معروف فى الإدراك فالصفة السلبية تبرز بروز الشكل عن الخلفية (الأرضية).

ب- اقترح كل من James & Davis , 1965 أن السلوكيات السيئة المنخفضة فى التقدير الاجتماعي يعتبرها الآخرون أكثر تمييزاً لصفات الشخصية من السلوكيات العادية.

٧- دقة الأحكام :

إنه من الضروري أن يكون الأفراد أحكاماً دقيقة عند إدراكهم للغير، وذلك كى يتعايشوا معهم فى المجتمع بسلاسة قدر الإمكان.

وتحدث التفاعلات الاجتماعية بدون صراعات جادة أو سوء فهم عندما يكون الإدراك الاجتماعي دقيقاً فعلاً.

وكانت بداية البحث فى هذا الموضوع عندما ظهر السؤال : كيف يشعر الفرد الآخر؟ (هل هو سعيد أم خائف...الخ) فهذا نوع من الأحكام التى نصدرها فى مواقف حياتنا غالباً.

وكان ذلك عام ١٨٧٢ عندما ذكر داروين فى نظريته عن النشوء والارتقاء: أن تعبيرات الوجه هى تعبيرات عالمية وتنقل نفس الحالات الوجدانية. "كما ذكر داروين فى كتابه التعبير عن المشاعر عند الإنسان والحيوان، أن

تعبيرات معينة مرتبطة بحالات وجدانية نمت وتطورت منذ قديم الأزل، فمثـــلاً، الضحك... قد يكون تطور من سلوك الانتصار على الأعـــداء (Rapp, 1951) (Social Psychology, 1980, (72),P. 125) وقد أثير تساؤل آخر عما إذا كان لكل تعبير وجهى مشاعر معينة، وقد رجح دارون إمكانية هذا، وقال أن هـذه الحالات الوجدانية واحدة عبر العالم.

٨- العوامل المؤثرة على إصدار الأحكام :

هل هناك عوامل تؤثر على فهمنا للغير وإصدارنا أحكاماً عليهم؟

تناول الباحثون هذا السؤال بالبحث ووصلوا لنتائج هى كما يلي:

أ- إن حاجات الشخص الذى يصدر الأحكام ومشاعره لها تاثير كبير على إدراكـــه للآخرين، إن هذه الحاجات والمشاعر تجعل الشخص حساســـاً للآخريـــن بمـــا يتلاءم وحاجاته ومشاعره.

ب- الإنحيازات الإدراكية : Perceptual Biases

(١) *نظريات الشخصية الضمنية : Implicit Personality Theories*

عندما نقابل أحد الأشخاص ونرى أنه ودود كما يبدو عليه ولطيف وشـكله مقبول كما يبدو عليه، فإن العديد منا سيفترض أنه شخص ذكى ويســـهل التعامل معه.

إن معظمنا يتبع مثل هذه النظرية الضمنية للشـــخصية دون وعـــي منـــا بذلك.

وعليه فهذه الخصلة النفسية فينا تفسر لماذا نذهب لابعد من المعلومـــات التى نحصل عليها ونكون انطباعات متكاملة عن الغير.

فإذا علمنا أن شخصاً ما ذكي فإننا نتوقع أن يكون أيضـــاً مبـــدع ومـــاهر ونشيط وصادق.

وهذا أيضا يشير إلى ما يسمي بتأثير الهالة فالشخص الذى يمتلك بعـــض الصفات الايجابية نفترض أنه يمتلك سائر الصفات الايجابية الأخـــري دون أن تكون لدينا معلومات عن ذلك.

- والنظريات الضمنية هذه تبرز من الخبرة السابقة، وهى بمعني آخر طرق متعلمة لإدراك الغير، ومن الوجهة النفسية نجد أنها آليات لتبسيط الإدراك.

وكما يقترح الجشتالتيون: فإن الإدراك يميل إلى أن يكون بسيطاً وكاملاً بقدر ما تسمح به الظروف، فالأفراد يميلون إلى إدراك الأشكال غير المكتملة وقد اكتملت ، وبالمثل فإنهم يميلون أيضاً إلى إدراك الآخرين بشخصيات متكاملة.

- وتمدنا النظريات الضمنية بتوقعات حول سلوك الآخرين. وتعد التوقعات بوجه عام محددات قوية لإدراكنا ، وقد تقودنا إلى ما يسمى بالنبوءات التى تحقق ذاتها: "Self-fulfilling Prophecies" ، وتعني أن ما نعتقده عن حالة معينة قد يتحقق بالفعل كنتيجة لسلوك اعتقادنا هذا.

فمثلاً، المدرسون الذين يعتقدون أن مجموعة من تلاميذ فصلهم موهوبة سيشجعونهم بناء على هذا الاعتقاد، وبالتالي فقد تتحقق نبوءتهم ويتفوق هؤلاء التلاميذ على زملائهم، ربما ليس لاختلاف فى القدرة ولكن للتشجيع الأكبر الذى نالوه.

وهنا نجد أن توقع المدرسين جعلهم يسلكون بطريقة مختلفة، مما حقق نبوءتهم (Social Psychology, 80, (72), P. 134-149).

(٢) *الانحياز الإيجابي : Positively Bias*

يقترح كل من : Bruner & Tagwir, 1954, Whitney, 1973, Sears, 1976 أن إدراك الأشخاص يتميز عن إدراك الأشياء بوجود هذا الميل الإيجابى نحو الغير، فنحن فى إدراكنا لبعض الأفراد نميل إلى أن نشعر بهم أو نعجب بهم.

(٣) *التشابه المفترض : Assumed Similarity*

يري هذا المبدأ أننا نتوقع أن يشابهنا الآخرون لاسيما لو كانوا مثلنا فى العمر أو الطبقة أو المنطقة الجغرافية أو المكانة الاقتصادية الاجتماعية. كما يتحقق أيضاً هذا المبدأ مع من يختلفون عنا فى هذه الصفات.

ونحن نري مثلاً أنه لو كان أحد الأشخاص يحب الحفلات الكبيرة، فإنه يميل إلى أن يعتقد أن الآخرين يحبونها أيضاً، ولو كان عدوانياً فإنه يفترض أن الآخرين عدوانيين أيضاً ، وهكذا.

وهذا يسمى بمصطلحات فرويد : الإسقاط Projection، حيث ينسب الأفراد صفاتهم الخاصة إلى الآخرين.

ويري Schiffenbauer, 1974 أن الأفراد يكونون أكثر دقة في تحديد صفات من يشابهونهم، ليس لأنهم أكثر وعياً إدراكياً بهؤلاء الأفراد، ولكن لأن الأفراد يميلون إلى اعتبار أن الآخرين مثلهم، وبالتالي فعندما يجدون من يشبههم فعلاً فإنهم يدركوه بشكل صحيح تلقائياً.

جـ- المعرفة عن الآخر : Knowledge of The Other

إن العامل الذي يزيد من دقة أحكامنا عن شخصية وسلوك الآخر، ولكنه ذا تأثير بسيط على إدراكه الاجتماعي هو معرفتنا عن الجماعة أو الفرع الثقافي الذى ينتمى إليه المدرك.

د- التحامل ودقة الإدراك : Prejudice and Accuracy of Perception

إن معرفة أى معلومة صحيحة عن شخص أو مجموعة يميل بنا إلى الإدراك الصحيح الأكثر دقة، والعكس صحيح فالمعلومات الخاطئة تؤدي إلى سوء الإدراك.

هذا... ويشعر العديد من الأشخاص حيال أنماط معينة بالسوء، الأمر الذي ينعكس بشكل تلقائي على إدراكهم بشكل غير دقيق.

لهذا فلا يجب أن يعامل الأفراد على أساس انتمائهم إلى جماعات معينة تحكمها أنماط معينة ، بل لابد أن يعاملوا قدر الإمكان على أنهم أفراد.

... وختاماً للجزء السابق، فإنه يمكن القول أن :

هناك نقطتين أساسيتين توضحان كيف يعالج الأفراد المعلومات عن الغير:

إحداهما يُحدده المدخل التعليمي : ويري أن الأفراد يقومون بجمع ما يحصلوا عليه من معلومات عن صفات الغير، وأخذ متوسط صفاتهم، بشكل رياضي.

والمدخل الثاني هو المدخل الجشتالتي: الذى يري أن الأفراد يفكرون عن طريق جمع كل معلومة جديدة يصلون إليها عن الغير. وذلك لتكوين انطباع متناسق متكامل ذي معني، بحيث يشمل كل ما عرفوه عن الشخص (المثير).

٩- المدرك والمدرك :The Perceiver and The Perceived

إننا جميعاً نميل إلى أن ننظم العالم والآخرين فى مفردات خاصة بنا ونستخدم هذه المفردات لجميع أشكال إدراكاتنا. وعندما نقابل شخصاً ما فإننا نكون انطباعاً عنه فى إطار الخصائص التى نعتبرها مهمة، وذلك بغض النظر عن حقيقة الشخص الآخر.

والأفراد لا يرون العالم بنفس الطريقة، وبالتالي فهم يركزون على خصائص مختلفة للآخرين. وبمعنى آخر فالأفراد يختلفون فى الخصائص الشخصية التي يعتبروها مهمة، وبالتالي فانطباعاتهم عن الآخرين تختلف باختلاف معاييرهم هذه (Social Psychology, 78, (63), P. 70-92, 93).

* * *

(٤) جـ- إدراك الذات :

يدرك الأفراد حالاتهم الداخلية بنفس الطريقة التى يدركون بها حالات الآخرين. وهذا الاستنتاج مبني على أساس الافتراض العام القائل بأن مشاعرنا واتجاهاتنا وصفاتنا وقدراتنا أشياء غير ظاهرة لنا وبالتالي فهى مربكة ومحيرة لنا، لذا فنحن نستنتجها من سلوكنا الظاهر، وكذلك من إدراكنا للعوامل البيئية المحيطة بنا.

وبمعنى آخر فنحن نحاول تحديد أسباب سلوكياتنا مستخدمين نفس العمليات التى نستخدمها عندما نحاول تحديد أسباب سلوكيات الغير (Social Psychology, 78.(63), P.113, 114) وتفترض نظرية إدراك الذات Self-Perception Theory أن الأفراد يحددون اتجاهاتهم ومعتقداتهم وخصائصهم الذاتية من خلال ملاحظاتهم لسلوكياتهم الخاصة. وتنبع أهمية هذه النظرية من افتراض أنه لو كانت بعض الاتجاهات يحددها السلوك أكثر من أى عامل آخر، لذلك فإن تعديل السلوك سينتج تعديلاً فى الاتجاه (Dictionary of

Psychology. (47), P. 703) وطبقاً لهذه النظرية فإننا نستنتج اتجاهاتنا من سلوكنا، ونحن نحاول أن نجمع ما هو متفق مع إدراكنا لذواتنا.

كما يقترح Darly Ben, 1965 أنه طبقاً لهذه النظرية، أننا نميل أكثر إلى إدراك أفعالنا كما لو كانت متطابقة مع معتقداتنا لنحصل على حد أدنى من الإشباع (Psychology in Perspective (69), P. 638, 639).

ويتسبب انتباه الأفراد إلى أنفسهم بمقارنة أنفسهم وفق معايير معينة، مثل الشكل الخارجي، أو الأداء العقلي، أو القوة الجسدية، أو السلوك الخلقي، ونحن دائماً فى محاولة دؤوبة للوصول لمستوى ممتاز فى أي مجال من هذه المجالات التى نركز انتباهنا عليها، ولا نزال نقيم سلوكنا حتى نصل للمستوى المطلوب أو نكف عن المحاولة. وتسمي العملية السابقة بالتغذية الرجعية والنظرية التى تناقشها بعلم التنظيم الذاتي "Cybernetic Theory of Self-Regulation" (Social Psychology: Person Pecretion. (76), P. 47).

ويذكر Wicklund, 1975 أن الأفراد غالباً ما يميلون إلى تجنب تركيز الانتباه على أنفسهم، أو معاملة أنفسهم بصدق عندما يدركون ذواتهم. ويقترح كل من Duval & Wicklund, 1972, Wick Lund, 1975 أن تقدير الذات بشكل قصدى يتم تجنبه عامة، لأن الفرد سيجد نتيجة تقديره نقائص أو عيوب فى نفسه، وهذه النقائص ستفهم بشكل مبدئي على أنها نتيجة الاختلافات بين الذات الحقيقية والذات المثالية للفرد. أي نتيجة الفرق بين ذات الفرد الواقعية كما يُجبر أن يراها كما هى ، وبين كيفية رؤيته لذاته التى يحب أن يري نفسه عليها Cognitive Social Psychology, P. 175, 176.

وقد وجد أن الأفراد يفترضون أن الآخرين يسلكون بنفس الطريقة التى يسلكون بها، ويقدرون الأشياء بنفس التقدير. ويسمى هذا بتحيز التمركز حول الذات (Egocentrism Bias) والذى نوقش فيما سبق تحت عنوان (Similarity Bias).

وقد وُجد أن الأشخاص يتبعون ما يسمى بالمحافظة على الذات Self-Serving وذلك عندما يعزون أسباب فشلهم لعوامل خارجية، وأسباب نجاحهم لمسببات داخلية راجعة لذواتهم.

وأخيراً فقد وجد أن الأفراد عندما يختبرون صحة فروضهم، فإنهم ينحازون للبحث عما يثبت صحة هذه هذه الفروض

(Social Psychology. (73), 95.P.191)

ملخص حول الإدراك الذاتي وحقائق عنه :

١- اهتماماتنا الذاتية تصبغ أحكامنا الاجتماعية.

٢- مصالحنا الذاتية تدفع سلوكنا الاجتماعي.

٣- الأبنية الذاتية "Self-Schemas" تؤثر على كيفية إدراكنا وتقييمنا لكل من الذات والغير وذلك كما ذكر بالإطار النظري بالنقطة (٤-أ-٣) تحت عنوان الأبنية المعرفية العقلية.

٤- كيف تؤثر الذات على الذاكرة؟

أ- عندما تكون المعلومات مرتبطة بمفاهيمنا عن ذواتنا، فإننا نعالجها بسرعة ونتذكرها جيداً.

ب- عندما نفكر في شئ مرتبطاً بأنفسنا ، فإننا نتذكره أفضل.

٥- يشعر الأفراد بالحاجة إلى تقدير آرائهم وقدراتهم عن طريق مقارنة أنفسهم بالآخرين.

٦- معظم الأفراد يريدون إما معلومات إيجابية أو معلومات تثبت ما يعتقدون.

٧- التقدير الشامل للذات Global Self-esteem يصبغ مشاعرنا حول صفاتنا وقدراتنا ويصبغ ذاكرتنا وأفكارنا

٨- الأفراد الذين يعتقدون في كفاءتهم الذاتية يكون أداؤهم أفضل وتحصيلهم أعلى من أولئك الذين تعلموا أنهم غير أكفاء.

٩- يظهر اتجاه المحافظة على الذات عندما يقارن الأفراد أنفسهم بالآخرين.

١٠-يرى معظم الأفراد أنفسهم أعلى من المتوسط.

١١-يبدو الأفراد كما لو كانوا مدفوعين بإدراك عالي لأنفسهم، وبرغبة منهم في إظهار أنفسهم كما يتمنون

(Systems Theory in Psychology-Internet Explorer,2000, (111)).

حقائق وملخصات حول إدراك الغير وتكوين الانطباع:

١- إننا غالباً ما نستخدم معلومات سطحية لنضع استنتاجات حول شخصية الآخر وسلوكه.

٢- الصفات الأكثر أهمية بالنسبة لنا لها تأثير أكبر على انطباعنا الكلي.

٣- طرق تفكيرنا أو نماذج تفكيرنا (Patterns) يمكن أن تؤثر على أفكارنا عن الآخر.

٤- لو استنتجنا أن شخصاً ما يمتلك صفة معينة، وهذه الصفة سمحت لنا بالتنبؤ بشكل صحيح بسلوكه فى عدد كبير من المواقف، يمكن القول أن انطباعنا يكون صحيح عامة، لكن لو هذه الصفة تنبأت بالسلوك فى مواقف معينة، فهذا يدل على عدم دقة الانطباع.

٥- إن لكل منا توقعاته حول طبيعة الأشخاص الآخرين، وهذه الافتراضات العامة التى تنظم مجموعة من الصفات سوياً تسمى بنظرية الشخصية الضمنية ((Psychology, Internet Explorer, 2000, (110))

* * *

(٤) د- نظريات الإدراك الاجتماعي:

(٤) د-١ نظرية النسب: Attribution Theory:

تهتم هذه النظرية بدراسة عملية نسب الأشخاص للخصائص الشخصية (مثل الوجدان، الدوافع ...) الخ. إلى ذواتهم وإلى الآخرين.

وبالتالي فالمصطلح يمثل ليس فقط نظرية فى علم النفس الاجتماعي، ولكن مدخل عام فى علم النفس الاجتماعي ونظرية للشخصية، بحيث يحلل فيه السلوك فى ضوء المفهوم السابق.

وترجع جذور هذه النظرية إلى فكرة الجشتالت عن أن المعلومات التى تكتسب من خلال الخبرة الماضية للملاحظ تلعب دوراً مهماً فى معالجة المدخلات الجديدة.

ونظرية النسب الحديثة تنبع من نسب السببية Attribution of Causality والتى اقترحها هايدر وحاول فيها بحث وتفسير الطريقة التى ينسب بها الأفراد سمات وخصائص الآخرين.

وتقترح النظرية أن هذا التتابع يحدث فى المواقف الاجتماعية:

- يلاحظ الشخص سلوك أحد الأفراد وقد اندمج فى عمل ما.
- الوصول لاستنتاج حول نوايا الفرد ومقاصده اعتماداً على الأفعال التى تمت ملاحظتها.
- ثم يقوم الملاحظ بعد ذلك بنسب بعض الدوافع الداخلية للفرد بما يتسق مع السلوك الملاحظ (Dictionary of Psychology.(47), P. 69)

وتفترض هذه النظرية :

- أن السمات هى المسببات الداخلية للسلوك (كما يفترض الأفراد).
- أن البحث عن أسباب السلوك وتحديد إلى ما تنسب هو محور الاهتمام عند الأفراد (Social Psychology, 95. (73), P.171)

وقد اقترح كل من : Heider, Jones, & Davis, & Kelley نظرية نسب السببية ، وذلك كمكون أساسي لسلوك الإنسان الاجتماعي. وقد افترضوا أن هناك حاجة إنسانية إلى عمل تقديرات سببية للأحداث البيئية .

وقد ذهب علماء النفس الاجتماعي إلى ما هو أبعد من مجرد تركيز الانتباه على الأسباب الفعلية للأحداث الطبيعية والاجتماعية، ولكنهم قد ركزوا الانتباه على كيفية إدراك هذه المسببات.

وهذه الأسباب المدركة للسلوك وللأحداث تتم دراستها تحت مسمى "Attribution" (Social Psychology, 80.(72), P. 145)

وتهتم نظرية العزو (النسب) بالطريقة التى يحاول بها الأفراد إيجاد تفسيرات مناسبة لسلوك بعضهم البعض، وإيجاد تفسيرات مناسبة حول التفسيرات الاجتماعية فى بيئتهم عامة ويفترض Heider (٤٤-١٩٥٨) أن الأفراد يتحركون بدافع السيطرة على بيئتهم الاجتماعية والتنبؤ بها.

ويستخدم الأفراد منطقاً واحداً فى التنبؤ بكل من الأحداث البيئية والطبيعية: إذ يحاولون البحث عن الظروف الضرورية والمهمة لحدوث الأحداث، وهذه الظروف يمكن إرجاعها إلى عوامل خارجية خاصة بالموقف، أو عوامل داخلية خاصة بقدرات الشخص وشخصيته.

ويذكر Heider أن الأفراد ينحازون فى تفسير سلوكيات الغير على أساس عوامل شخصية بما يعكس استعدادهم فى معاملة السلوك المشكل على أنه نتاج شخصية الأفراد الملاحظين، ويقترح Heider أن السلوك يجب أن ينسب فقط إلى مسببات شخصية لو كانت المخرجات التى تظهر فى سلوك الفاعل تصدر عن عمد (أو بقصد).

ويقترح كل من Jones & Davis, (1965) فى نموذج يفسران فيه كيف يصوغ الأفراد استنتاجاتهم حول خصائص وشخصية الآخر، فيذكران:

أنه من المفترض أن المدرك يبدأ عملية الإدراك بسلوك غير ظاهر، ثم يقوم المدرك بعمل استنتاجات معينة آخذاً فى اعتباره ما يعرفه عن الملاحظ وقدراته، وذلك لكى يستطيع التعامل مع مشكلة عزو أو نسب سلوك الملاحظ الظاهر، وعملية العزو هذه هى خطوة ضرورية فى تحديد خصائص الفاعل (الملاحظ).

وختاماً ، يمكن القول أن نظرية العزو (النسب) تفترض أن الأفراد يحاولون الوصول إلى تفسيرات متنوعة للسلوك عن طريق البحث عن التغير التلازمي بين الأسباب المفترضة وتأثيراتها (Cognitive Social Psychology. (76), P. 100-103)

- يمثل الجزء السابق عرضاً عاماً عن طبيعة النظرية ، مع التعرض لبعض آراء أصحابها، أما الجزء التالي فيمثل النظرية عند كل عالم من علمائها تفصيلاً وذلك كما يلي:

١- النظرية عند Heidr :

يعد Heider هو مؤسس هذه النظرية عام ١٩٥٨، حيث كان مهتماً بالظواهر السببية . فقد كان مهتماً بالطريقة التى يكتشف بها الأفراد فى حياتهم اليومية مسببات الأشياء (What Causes What).

وقد ارجع سبب هذا السلوك عند جميع أفراد الإنسانية إلى دافعين قويين هما:

- الحاجة إلى تكوين فهم متماسك متكامل عن العالم من حولنا.
- الحاجة إلى السيطرة على بيئتنا.

والطريقة المجدية فى إشباع هذين الدافعين تتمثل فى القدرة على التنبؤ بالسلوك الذى سيسلكه الآخرون.

فإذا لم نتمكن من هذا التنبؤ فإن رؤيتنا للعالم عشوائية وغير متماسكة، وإذا لم تكن لدينا القدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين، فإننا لن نستطيع معرفة متى سنثاب ومتى سنعاقب على سلوكنا.

لذلك فالعامل المفتاحي فى السيطرة على بيئتنا هو القدرة على التنبؤ بالطريقة التى سيسلكها الآخرون فى المواقف المختلفة.

ولكى نتمكن من التنبؤ فإننا بحاجة إلى نظرية أولية عن السلوك الإنساني، لذلك فـ Heider يفترض أن كل فرد عادي هو نفسانى يقوم بالبحث عن التفسيرات السببية لسلوك الآخرين. ويحدث نتيجة ذلك ما يقترح Heider بتسميته السكولوجيا الساذجة "Naïve Psycholgoy" ، وذلك لوجود نظرية عامة عن السلوك الإنساني قد ابتكرها واعتنقها كل فرد عادي.

والعنصر المفتاحي فى هذه السيكولوجيا الساذجة هو القدرة على تحديد ما هى الخصائص الثابتة الداخلية للآخرين.

ولنتنبأ كيف يسلك الآخرون فإننا نحتاج إلى القدرة على إصدار أحكام على شخصيات ودوافع ومشاعر واتجاهات الآخرين.

ويفترض Heider أننا نسأل أنفسنا دائماً لماذا يسلك الآخر على هذا النحو، ونحاول البحث عن الإجابة لننسب السبب إما لأسباب داخلية خاصة بالفرد أو خارجية خاصة بالبيئة.

كما يفترض أننا نستخدم عامة مبدأ الثبوت (أو عدم التغير) Principle of Invariance، إذ نفترض جميعنا أن أى سلوك محدد بمجموعة من الأسباب، وما نفعله بناء على هذا المبدأ هو البحث عن الارتباط بين أو التلازم بين وجود تأثير معين وسبب معين، وذلك فى خضم العديد من الظروف التى يظهر فيها كل من السبب والنتيجة.

٢- النظرية عند Kelley : النظرية التكعيبية "Kelley's Cubic Theory":

قام Kelley عام ١٩٦٧ بجمع كل النظريات التى شملت سلوك العزو عند الإنسان فى مواقف متعددة .

ومبدأه العام هو مبدأ التغير المصاحب : Principle of Covariation وفيه يري أن الأفراد يبحثون عن التغير التلازمي بين الأسباب والنتائج، من خلال ثلاثة أبعاد مختلفة : - الفرد المؤد (الملاحظ)

- عالمه الداخلي

- السياق أو الموقف الذى يحدث فيه السلوك
(Social Psychology , 78, (63),P. 107)

وتركز نظرية التغير التلازمي لـ Harold Kelley على ردود الأفعال التلقائية مثل الضحك، وذلك أكثر من تركيزها على الأفعال المتعمدة، وتقترح النظرية أنه عندما يلاحظ أحدهم سلوك الآخر الاستجابي لمثير ما، فإن هذا الشخص يسأل نفسه- وكذا نفعل جميعنا – عما إذا كان سبب هذا السلوك خارجي أو داخلي.

هذا... ، وقد صرحت وجهات النظر التابعة لنظريات العزو (النسب) عامة باكتشاف تحيز عند الأفراد عند بحثهم لسبب سلوك الآخر، إذ يعتقد الأفراد أن أفعالهم الخاصة ذات مسببات خارجية، بينما يعتقدون أن سلوكيات الغير مسبباتها داخلية.

وثمة خطأ تكتشفه هذه النظرية وهو ما يسمى بـ Fundamental attribution error وهو الاتجاه إلى توقع أن سلوك الغير إنما يعبر عن اتجاهاته الحقيقية بالفعل. وهذا خطأ لأن السلوك قد ينجم عن إجبار فى بعض الأحيان (Social Psychology, 95, (73), P. 190, 191).

٣- يقترح Darly Ben عام ١٩٦٧:

أن إدراكنا لذواتنا وفق نظرية النسب يخضع لنفس المعلومات التى يخضع لها إدراكنا لسلوك الغير، فلو فعل أحد الأشخاص شيئاً ما ، وسُئل لماذا ذلك؟ فسنجد أنه لو كانت المسببات البيئية حاضرة فسيميل الفرد بالطبع إلى عزو

سلوكياته إلى هذه المسببات، لكن لو كانت هذه المسببات غائبة فإن الفرد سيعزو سلوكه إلى بعض الخصائص الداخلية.

٤- ويقترح كل من "E.E. Jones & Nisbett (1971); Monson & Snyder, (1977):

أن هناك ميل إلى عزو أو نسب سبب السلوك الخاص بالمؤدي إلى خصائصه الشخصية، وهذا يعنى أننا نرى سلوك الآخر كانعكاس لشخصيته وطبعه.

ونحن نميل إلى العكس عندما ننسب مسببات سلوكنا الخاص، إذ نميل إلى أن نري أسباب سلوكنا الخاص كنتيجة لتأثيرات بيئية .

ومثال على ذلك أنك لو شاهدت مناقشة محتدمة بين Fred و Tom فقد تدرك Fred مثلاً على أنه عدواني، بينما لو كنت أنت في المناقشة مع Tom واحتدم النقاش، فستنسب السبب لعوامل بيئية كأن تذكر أن Tom هو السبب الوحيد لانفعالك (Social Psychology, 80, (72), P. 143, 144).

ويقترح كل من Jones & Nisbett تفسيرين لاختلاف عزو كل من الملاحظ والمؤدي (Actor Vs. Observer) هما :

أن كل من الملاحظ والمؤدي يصلهما معلومات مختلفة وبالتالي يصلان إلى استنتاجات مختلفة، فالمؤدي يعرف أكثر عن سلوكه السابق وخبرته الحالية أكثر من الملاحظ.

اختلاف المنظور الإدراكي لكل من الملاحظ والمؤدي وهذا السبب يلقي قبولاً أكثر عند معظم الباحثين، كما قد اقترحه كل من Heider & Simmel فى دراستهما المبكرة، وأيدته الجشتالت عند 1936, Koffka وكذلك Nishett, 1973 وهو يعني أن :

المؤدي يركز بطبيعته على الموقف المحيط به ، لكن الملاحظ يركز على المؤدي، وبالتالي فالمؤدي بالنسبة للملاحظ كالشكل بالنسبة للخلفية عند الجشتالت، وبالتالي فالمؤدي يلفت نظر الملاحظ إليه أكثر، فالشكل يجذب الانتباه أكثر من الخلفية.

وعليه، فانتباه المؤدي يكون منصباً فى لحظة الفعل على الملامح الموقفية للبيئة والتى أتسق معها سلوكه، وبالتالي فيبدو للمؤدي أن سلوكه هو استجابة لهذه الملامح المسببة لها.

وبالنسبة للملاحظ ، فالملامح البيئية ليست هى البارزة ولكنه سلوك المؤدي، وبلغة الجشتالت : الفعل هو الشكل فى مقابل الخلفية وهى البيئة (Social Psychology, 78, (63), P. 124, 125)

ويقترح كل من :

Arkin, Gleason, Johnston, 1975, Monson, Snyder, 1977; Weiner, 1974; Weiner, Frieze, Kukla, Rest, Rosenbaum, 1971.

أن السلوك عندما يكون غير مرغوب فيه أو سلبي، فإننا نميل إلى أن نعزو سببه للآخرين، ولكن عندما يكون إيجابي أو مرغوب فيه فإننا نميل إلى أن نري أنفسنا المسئولين عنه.

٥- النظرية عند Jeanpiaget :

إن العلماء المهتمون بدراسة : إلى أي شئ نعزو المسئولية، قد استعانوا بنظرية جان بياجيه عن الحكم الأخلاقي عند الأطفال (١٩٣٢-١٩٥٠) فقد وصف بياجيه مراحل متتابعة من النمو الأخلاقي فى تتبعه لنمو الأطفال، وقد وجد أنه:

- فى المراحل الأولى تؤثر النتائج المترتبة على السلوك فقط على هذه الأحكام.
- وفى المراحل الأخيرة فإن الملاحظ ينسب المسئولية إلى قصد ونية المؤدي

(Social Psychology, 80, (72), P. 145, 146)

٦- اقترح كل من Jones & Davies, 1965 :

نموذج سماه: الاستنتاجات المتناسقة أو التالية "Correspondent Inferences" ، ويري هذا النموذج أننا نفسر سلوك الغير عن طريق الموازنة بين ما نراه من سلوكهم وما نستنتجه عن نواياهم ومقاصدهم. وبذلك فنحن نفترض أن السلوك والمقصد ينبعان من خصائص معينة عند الفرد، وعليه فنحن نفسر السلوك بناء على افتراضنا أنه يتناسق مع الخصائص الداخلية للفرد.

ومثال على ذلك، لنفرض أنك وقفت فى طابور طويل لمـــدة نصـف سـاعة وعندما بدأ الطابور يتحرك فوجئت باثنين يندسان فى وسط الطابور دون مراعـاة للدور، فإنك ربما تستنتج أن سلوكهما هذا راجع لأنهما شخصين قليلا الصبر غير منظمين، وإذا رأيتهما مرة أخرى فإنك ستتوقع منهما نفس السلوك.

معنى هذا أن تفسيرك لسلوكهما عكس اعتقادك لسلوكهما النابع من صفـات داخلية يمتلكوها، وأن هذا التفسير جعلك تعتقد أنهما سيسـلكان هـذا السـلوك مستقبلاً لأنهما يمتلكان الصفات الداخلية التى تهيئ لهما هذا، وذلك كمـا تعتقـد أنت.

(Psychology in Pesspective, (69), P. 222-225)

٧- التعرف على المشاعر Attribution of Emotions :

يقترح علماء النفس التقليديون أننا نتعرف على ما نشعر به عندمـا نـأخذ فـى اعتبارنا حالتنا النفسية والعقلية والمسببات الخارجية المسـببة لـهذه الحـالات وهناك أدلة حديثة تشير إلى أن العديد من الحالات الوجدانية إن لم يكن جميعـها متشابهة بل وربما متطابقة من الناحية البيوكيميائية . ونحن نجد أن خصائصنـا النفسية الداخلية غير مميزة، وبهذا فنحن فى حاجة إلى معرفتها لتمييزها.

ويقترح "Stanley Schachter" أن الخبرة الوجدانية هى دالة عاملين:

- اليقظة النفسية الفسيولوجـية Physiological Arousal
- التوصيف المعرفي المناسب An Appropriate Cognitive Label

ولكى نصل إلى هذه المعرفة المناسبة فنحن نفحص المواقـف، وكيـف سـلكنا حيالها، ومن هذا نستنتج ما هي مشاعرنا.

٨- وجد Feldman, 1976 :

أن المعلومات التى يحصل عليها الأفراد عن الإجماع بالرأي يمكن أن تؤثر علـى عزو السببية وذلك فى حالة – فقط – غياب المعلومـات الصادقـة الصحيحـة المباشرة.

٩- يذكر Kingdom, 1967 :

أن الانحيازات للحفاظ على الذات Self-Serving تؤثر على عزونا للأسباب فيما يسمى بالعزو الدفاعي Defensive Attribution وفيه نميل إلى أن ننسب أسباب النجاح لأنفسنا وأسباب الفشل للظروف من حولنا.

ويقترح Shaver عام ١٩٧٠ وآخرون أن عزونا الأسباب لأشياء معينة يكون مدفوعاً بشكل أساسي بالحاجة إلى حماية وإثراء ذواتنا الخاصة "Our egos" ويذكر مثالاً على ذلك أنه لو لاحظ أحدنا حادثاً ألم بشخص ما، فإنه قد يستدعى مبدأ العزو الدفاعي "Defensive Attinbution" وينسب قليلاً من المسئولية لمن وقعت له الحادثة، وذلك لأنه يفترض ببساطة أنه قد يكون يوماً ما فى نفس موقف هذا الشخص، وبالطبع فهو لا يود أن يلام

(Social Psychology. 78, (63), P. 114-144)

نقد النظرية :

كما سبق وقد ذكر فإن نظرية النسب معنية بالطريقة التى يفسر بها الأفراد العاديون الأحداث الاجتماعية. والتفسيرات السببية التى يطرحها الأفراد مردها إلى عوامل داخلية خاصة بالفرد، وعوامل خارجية خاصة بالبيئة . وفى هذه العوامل ما هو ثابت مستقر (مثل الذكاء)، وما هو غير ثابت غير مستقر مثل (المزاج، والجهد، والحظ) (Social Psychology, 78, (63), P. 145)

- وفيما سبق قد تم عرض النظرية وكل الآراء التى ارتبطت بها.
- إلا أن هناك بعض التحفظات قد أثيرت حول الطريقة التى ركزت بها النظرية على التفسيرات السببية، وهى :

١- أن هناك أسباب لانهائية لأي سلوك ومن المحبط وغير المجدي أن نبحث عنها.

ويري النقد أن الأفراد يستخدمون أطر المعرفة الاجتماعية ليحدوا من هذا البحث، وعندما يحدث هذا فإنه لن يكون هناك متسع للبحث الموسع الذى تفترضه نظرية العزو.

٢- يري النقاد أن اهتمامات الأفراد تكون أبعد ما يمكن عن الرغبة فى معرفة المسئولية عن شئ ما، بقدر ما يهتمون بمعرفة المتسبب فى حدوث هذا الشئ.

(Social Psychology, 95. (73), P. 191)

(٤) د-٢ وجهات نظر أخرى :

١- تشير بعض الآراء إلى أن بعض الأفراد يكونون انطباعاً عن الغير بطريقة حدسية، أو يكونون رأياً عن الغير بطريقة حدسية. إلا أن عديد من الآراء ترى أن هذه الوجهة تحول الانتباه عن أن العديد من الأفراد يكونون مفاهيمهم الخاصة أو نظرياتهم الخاصة عند التعامل مع الغير ومحاولة إدراكهم.

٢- يرى Mechl أن انطباعات وأحكام الأفراد محكوم عليها بعدم الدقة، إلا إذا تدرب الأفراد على التفكير الاحتمالي والواقعي.

٣- يري Schifferbauer عام ١٩٧٤ أن الفراد المثارين وجدانياً يرون صور تعبيرات وجوه الآخرين كما لو كانت تشبه حالتهم المزاجية، وذلك سواء كانت هذه التعبيرات كذلك فى الواقع أم لا.

٤- وجد Munray عام ١٩٣٣ من خلال تجربته الشهيرة أن الأطفال يدركون الوجوه على أن لها ملامح شريرة أكثر بعد سماعهم قصص الأشباح المخيفة.

(Social Psychology, 95 (73), P. 191)

٥- يري Grossman عام ١٩٦٤ أن الشخص الذى يخفق فى ملاحظة التفاصيل ذات الدلالة، لا يستطيع أن يصل لاستنتاجات صحيحة عن الآخر. وبالتالي لا يستطيع التنبؤ بما سيفعله الآخر فى المستقبل.

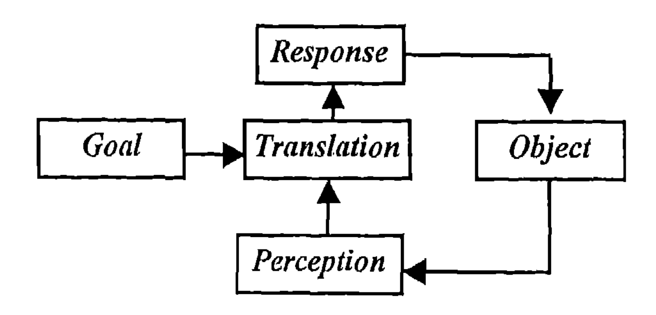
٦- نموذج المهارة الاجتماعية : Social Skill Model

يقترح كل من Argyle & Kendon عام ١٩٦٧ هذا النموذج، ويفترضان فيه:

أن هناك أربع عمليات رئيسية تحدث أثناء التفاعل:

- فالشخص يدرك الآخر (Perceives)
- ويقرر ما يفعله ، أى يترجم الأمر ليحصل على هدفه (Translation)
- ويستجيب (Response)
- وأخيراً يفحص النتيجة (Feed back)

والشكل التالي يعبر عن هذا النموذج :



ويقترح النموذج أن عملية تكوين الانطباعات عن الآخرين ليست عملية فى اتجاه واحد، حيث يكون الانطباع الأول الاستجابة الأولى، التى تكون ذات أثر على الشخص الآخر، ويدركها الأول ويستجيب لها وهكذا. فالعملية مستمرة دائرية كلما استمر الاتصال.

ويقترح صاحبي النموذج مستويين لإدراك الآخر- ونحن نتحدث معه- أعلاهما يكون حول سلوك هذا الشخص الآخر، وأدناهما أن الشخص يدرك ويستجيب لإيماءات وإشارات وتلميحات الآخر

.(Perceiving Others. (92), P. 27-32)

* * *

(٤) هـ- قياس الإدراك الاجتماعي وتحديد دقته :

(٤) هـ-١ قياس الإدراك الاجتماعي:

إن قياس عملية الإدراك الاجتماعي يعتمد على أساسين هما:

١- حساب درجات الإدراك الاجتماعي.

٢- تفسير هذه الدرجات.

أما الأساس الأول فيتم كما يلي :

إن فكرة حساب درجات الإدراك الاجتماعي تتم على أساس المقارنة واستخدام الفروق .

وهناك أكثر من طريقة لحساب هذه الدرجات :

وهذه الطرق هى :

أ - *طريقة الفرق البسيط : Simple diff. Method*

وتتلخص هذه الطريقة فى حساب الفرق بين الدرجة المعطاه للعبارة عند وصف الفرد ذاته، والدرجة المعطاه لنفس العبارة عند وصف الفرد للفرد الآخر، وذلك مع إهمال الإشارة الجبرية (- أو +) عند إيجاد هذا الفرق.

ومثال على ذلك :

يُعطي أحد الأشخاص مثلاً المقياس التالي :

م	العبارات	التدريج				
١	أحب أن أكمل عملي إلى النهاية	صفر	١	٢	٣	٤
٢	أميل إلى أن أتحمل المسئولية دون معونة	صفر	١	٢	٣	٤
٣	لا أحب التعاون مع الآخرين	صفر	١	٢	٣	٤
٤	أشعر بالضيق إذا جلست بمفردي	صفر	١	٢	٣	٤
٥	أميل دائما لاحترام القانون	صفر	١	٢	٣	٤

الخ المقياس وعباراته

حيث صفر يعبر عن الرفض التام، ٤ تعبر عن القبول التام.

ثم يطلب من الفرد وصف نفسه على هذا المقياس مثلاً، ووصف الفرد الآخر سواء كان ب أو جـ.

ولتكن النتيجة مثلاً كما يلي :

أرقام العبارات	وصف الفرد لنفسه	ووصفه للآخر
١	٤	٢
٢	٣	١
٣	١	٣
٤	٤	٣
٥	٣	صفر

الخ. وإذا كان المقياس مثلاً مكوناً من ١٠ عبارات فإننا سنقوم بايجاد الفرق ثم جمع الفروق، مثلاً (٢ + ٢ + ٢ + ١ + ٢....) وهنا تم الجمع بغض النظر عن الإشارة، وليكن المجموع مثلاً = ١٧.

وهى درجة تعبر عن الفرق بين الإدراكين . وكلما كانت هذه الدرجة صغيرة أى تقترب من الصفر كلما كان التشابه كبيراً بين هذين الفردين.

عيوب الطريقة :

رغم سهولة وبساطة هذه الطريقة إلا أن لها عيوباً كثيرة أهمها أنها لا تأخذ فى حسابها الأوضاع النسبية لمعنى ومضمون العبارات، فقد تكون هناك درجات متساوية لأكثر من فرد، ولكنها تختلف تماماً عن بعضها البعض من حيث الأصل والمصدر.

ب – *طريقة معامل الارتباط : Correlation Method*

تعنى هذه الطريقة ايجاد نوع من مقاييس الارتباط بين استجابات الفرد عندما يصف نفسه واستجاباته عندما يصف غيره.

وهناك أكثر من طريقة لحساب معامل الارتباط أهمها :

- طريقة حساب معامل الترافق Contingency الذى يمكن أن يستق بسهولة من كا٢.
- طريقة حساب معامل ارتباط الرتب سبيرمان (القياس النفسى(١٨)، ص ١١٣).

جـ - *طريقة الجذر التربيعى لمجموع مربعات الفروق* $\sqrt{\sum D^2}$:

وتعتبر هذه الطريقة هى أفضل الطرق وأسلمها من الناحية الإحصائيـة لحسـاب درجات الإدراك الاجتماعي، ونحن نميل إلى استخدامها دائماً حيث أنه سـبق أن استخدمها فيدلر وكرونباخ بعد مناقشة رياضية وإحصائية شاملة، توضح العيوب التى يمكن أن توجد فى الوسيلتين السـابقتين، والخصـائص الإحصائيـة لـهذه الطريقة.

وتتلخص هذه الطريقة فى :

إيجاد الفرق بين درجات العبارات فى الحالتين :

أى فى حالة وصف الفرد لنفسه ووصفه لغيره، ثم تربيع كل فرق ثم ايجاد الجذر التربيعى لمجموع هذه المربعات، مثلاً : من المثال السابق :

العبارة	وصف الفرد لنفسه	وصف الفرد لغيره	الفرق	تربيع الفرق
١	٤	٢	٢	٤
٢	٣	١	٢	٤
٣	١	٣	٢-	٤
٤	٤	٣	١	١
٥	٣	صفر	٣	٩

وهكذا إلى نهاية المقياس ، ثم إيجاد مجموع المربعات وليكن مثـلاً ٤١ .'. $\sqrt{41}$ = ٦,٤ .'. درجة التشابه الوصفى بهذه الطريقة ٦,٤.

ونلاحظ أنه كلما زادت هذه الدرجة كلما قل التشابه من حيث المعني.

بعد استعراض طرق الحساب السابق يمكن القول أن الباحثـة سـتطبق طريقة الجذر التربيعى لمجموع مربعات الفروق، نظـراً لأنـها أفضـل الطـرق واسلمها إحصائياً (السلوك الإنساني ص).

* * *

• تفسير درجات الإدراك الاجتماعي بهذه الدراسة:

تمهيد يوضح الأساس النظري الذى بنيت عليه عملية الإدراك الاجتماعى :

إن تفسير درجات الإدراك الاجتماعي الآتي عرضه يعتمد على نظرية الإدراك الاجتماعي ذات الأبعاد السبعة، أما لماذا اعتمدت الدراسة على هذه النظرية، فإننا نجد أنه :

بالرجوع إلى أهم الدراسات السابقة فى موضوع الإدراك الاجتماعي- وهو موضوع بدأ العمل فيه متأخراً نسبياً وذلك من منتصف القرن الماضي تقريباً- نجد دراسات دايمون سنة ١٩٤٨ ثم فيدلر سنة ١٩٥٢ ثم William H., سنة ١٩٥٥ ثم دروثى ستوك سنة ١٩٥٦ ونيوكمب سنة ١٩٥٦ وسكورد سنة ١٩٦٤ وأندرسون سنة ١٩٦٨ ، وقد اتضح منها ما يلي:

أ – أن العلماء اختلفوا فى تحديد الإطار المرجعي الذى يتخذه الفرد الأساس للمقارنة فى عملية الإدراك ، فبينما نجد أن دراسات دايموند وwilliam H., ونيوكمب تحدد أن الفرد يتخذ من ذاته المثالية إطاراً مرجعياً فى هذه العملية، بينما يري أندرسون أن الفرد فى عملية الإدراك الاجتماعي يتخذ من المعايير الاجتماعية أى من الذات التى تتصف بصفات اجتماعية مرغوبة اجتماعياً إطاراً مرجعياً فى هذه العملية .

ب- أن معظم هذه الدراسات تقيس عملية الإدراك الاجتماعي بناء على بعد واحد هو المسافة بين وصف الفرد لنفسه وتنبئه بوصف الفرد الآخر لنفسه، وبذلك فهى تعتمد على التخمين.

وعلى ذلك نجد أن البحث الحالي يتخذ عملية الإدراك الاجتماعي بالمعني الذي أشار إليه "سعد عبد الرحمن" وحدد أبعاده فى أبحاثه ما بين سنة ١٩٦٣ – ١٩٨٠ وقد كانت الخلفية فى تحديد هذه الأبعاد ما يلي :

(١) أن الموقف فى عملية الإدراك الاجتماعي يتألف من ثلاثة أفراد (أ، ب، جـ) حيث "أ" يختار "ب" كأقرب معاونيه (اختياره السوسيومترى الأول)، "جـ" كأبعد معاونيه (رفضه السوسيومترى).

فالفرد يستخدم صورة ذاته أو مفهومه عن ذات غيره كإطار مرجعي وليس بالضرورة أن يتواجد الثلاثة بصورة عضوية ولكن قد يكون أحدهم شخصاً افتراضياً.

(٢) أن يقوم الفرد بوصف الفرد الآخر من وجهة نظره هو وبذلك نتأكد من نقطة البداية فى عملية الإدراك الاجتماعي وهذا يختلف عن معني حساب الإدراك الاجتماعي كما بينها فيدلر وكرونباخ وغيرهم ابتداء من سنة ١٩٥٠ وهى تتلخص فى استنتاج الفرق بين وصف الفرد لنفسه وبين تنبئه بوصف الفرد الآخر لنفسه.

أما فى هذه النظرية : فالفرد يقوم بوصف الفرد الآخر من وجهة نظره هو لا أن يتنبأ بوصف الفرد الآخر لنفسه لأن التنبؤ يعتمد على التخمين.

(٣) تحدد هذه النظرية سبعة أبعاد لقياس عملية الإدراك الاجتماعي بينما نجد أن الدراسات السابقة لم تنتبه لكل هذه الأبعاد.

وتستخدم الدراسة الحالية طريقة الجذر التربيعى لمجموع مربعات $\sqrt{\sum D^2}$

الفروق وهى الطريقة التى اقترحها كرونباخ سنة ١٩٥٨ للحصول على درجات للإدراك الاجتماعى وهى الطريقة التى اقترحها كروبناخ سنة ١٩٥٨ للحصول على درجات للإدراك الاجتماعي بعد مناقشة رياضية وإحصائية شاملة توضح عيوب الوسائل الأخري، كطريقة الفرق البسيط مثلاً والتى لا تأخذ فى اعتبارها الأوضاع النسبية لمعني ومضمون العبارات كما أنها لا تعطي توزيعاً اعتدالياً يسمح بتطبيق الوسائل الإحصائية العادية.

(علاقة اتخاذ الفرد للقرار ببعض متغيرات الإدراك الاجتماعي – رسالة دكتوراه سنة ١٩٨٤ (٣٥)، ص ٩٧– ٩٨ ، ص ٤٧٩ ، ٤٨٠، ٤٨١).

* * *

- تفسير درجات الإدراك الاجتماعي عن طريق تفسير أبعاد الإدراك الاجتماعي سابقة الذكر، وذلك كما يلى:

تفسير درجات التشابه الحقيقي:

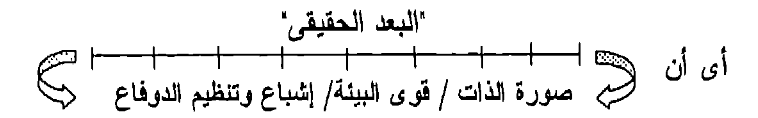
من تعريف البعد الحقيقي (أ / ب ، أ / جـ) سابق الذكر فى بداية الموضوع يمكن القول أن:

درجة البعد الحقيقي تدل على مدى التشابه الحقيقى بين الصورة التى يدركها (أ) عن نفسه، والصورة التى يدركها (ب) مثلاً عن نفسه.

ويمكن أن نستطرد ونقول أن مدى تأثر الفرد (أ) بقوى البيئة الطبيعية والاجتماعية والمادية وغير ذلك، وكذلك أنواع الاستجابات التى يقدمها لمثيرات هذه البيئة بأنواعها المختلفة، ثم طريقة إشباع دوافعه وتنظيمها وأنماط سلوك المتعلقة بهذا الإشباع والتنظيم، كل هذا يختلف عن نظيره ب أو جـ وبالتالى فهذا البعد يمثل :

بعداً نفسياً اجتماعياً Psychological Distance يحكمه عند كلا طرفيه صورة الذات بما فيها من خصائص وسمات وقوى البيئة وتنظيم الدوافع وطريقة إشباعها.

أى أن

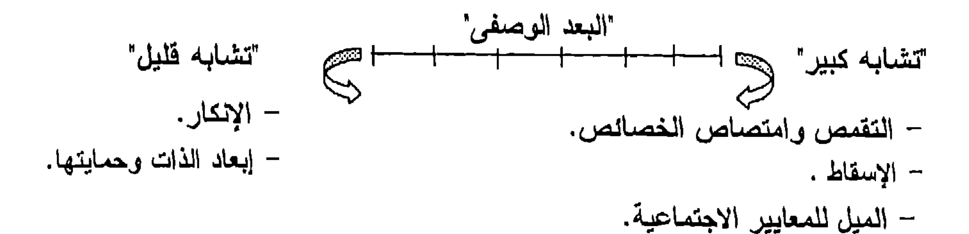


تفسير درجات التشابه الوصفي :

وتدل هذه الدرجة على مدي تطابق فكرة الفرد عن نفسه وصورة ذاته مع فكرته عن أحب المعاونين إليه (ب) أو أقلهم تفضيلاً عنده (جـ) . وبذلك يمكن أن نقرر درجة التشابه ومداه حيث كلما قلت القيمة العددية لهذه الدرجة كلما زاد التطابق بين الفكرتين : فكرة أ عن نفسه وفكرته عن ب ، أي كلما زاد التشابه الوصفي بين الفردين والعكس صحيح.

إذن فدرجة التشابه الوصفي أ / ب ، أ / جـ تدل على بعد نفسى اجتماعي من نوع خاص يحكم إحدى نهايتيه العمليات المحتمل أن تؤدي إلى ظهور هذا التشابه ، ويحكم النهاية الأخري العمليات المحتمل أن تؤدي إلى عدم ظهور هذا التشابه.

ويمكن وصف ذلك كما يلى :



ومما هو معروف أن :

- التقمص أو التوحد Identification يتمثل فى هذا البعد بأن يقوم الفـــرد بوصف نفسه ونوع سلوكه وشخصيته بناء على مفهومه لصورة ذات فـرد يحبه ويعجب به.
- الإسقاط Projection هى عملية يقوم الفرد فيها بوصف غيره مستخدماً فى ذلك صورة ذاته ومفهومه عن شخصيته وسلوكه، حيث يسقط صفاته الطيبـة على من يحب وصفاته غير الطيبة على من لا يحب.
- الميل للمعايير الاجتماعية Social desirability وتبدو هذه العملية عندما يميل الفرد إلى وصف صورة ذاته بما يرضي ما هو قائم من معـــايير وقيـم بالمجتمع ليقترب من هذه المعايير. ويحدث ذلك بالطبع كنتيجة لتفاعل الفـــرد مع المجتمع بمعاييره وضغوطه.

* * *

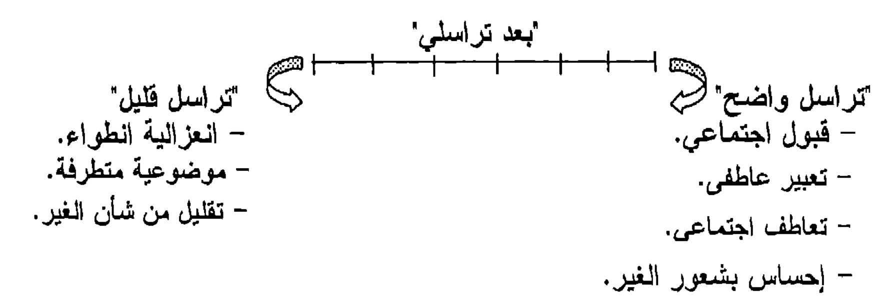
تفسير درجات التراسل (التطابق) :

التراسل Correspondence هو مدى تطابق وصف الفرد أ للفرد ب ووصف الفرد ب لنفسه. وكلما قلت درجة التراسل هذه كلما زاد التطابق بيـن هاتين الفكرتين.

وبالتالى يصبح البعد التراسلي دالاً على على بعد نفسى اجتماعي يحكـم احـدى نهايتيه القبول الاجتماعى Social Acceptance والقدرة على التعبير العاطفى

الموجب، بينما تحكم النهاية الأخـــري الانعزاليـــة والانطـــواء وعـــدم الأمـــن أو الطمأنينة الاجتماعية.

أى أن النهاية الأولى تمثل التعاطف الاجتماعي والإحســـاس بشـــعور الآخريـــن، والنهاية الثانية تمثل التسلط أو السيطرة الاجتماعية أو الموضوعيـــة المتطرفـــة وذلك كما يلى :



* * *

تفسير درجات الفرق المقارن :

يمثل هذا البعد مسافة نفسية اجتماعية

"البعد المقارن"

تبدأ من التمييز والدقة الاجتماعية والنقد

وتنتـــهي بالبســـاطة الاجتماعيـــة والتسامح وعدم التدقيق فـــى عمليـــة الاختيار السوسيوميترى

(السلوك الإنساني (١٧)، ص ٣٩٥، ص ٤٤٢- ٤٥٣)

* * *

(٤) هـ - ٢ تحديد دقة الإدراك الاجتماعي :

سبق وقد رأينا أن الأفراد يستجيبون لما يرون ، لا لما يراه الآخرين، أى يستجيبون وفق رؤيتهم الخاصة.

وقد تختلف رؤيتهم الخاصة عما هو موجود بالفعل .

لذا فلو كان إدراكهم غير سليم أو على الأقل لا يشاركون فيه الغير، فإن سلوكهم سيكون أقل مناسبة. (Perceiving Others.(92), P. 98) .

ويحتاج المدركون إلى إدراك كل من ميول من يدركونهم ومحددات المواقف التى يظهر فيها السلوك بشكل صحيح دقيق.

(Social Psychology. Person Perception. (55), P. 58)

- مما سبق تبرز أهمية قياس الإدراك الاجتماعي وتحديد دقته.

وقد تم اقتراح معامل لتحديد دقة الإدراك الاجتماعي (سعد عبد الرحمن ١٩٨٦) واستخدم فيما بعد فى دراسات عديدة (ثناء النجيحى ، ١٩٩١).

وتعتمد فكرة المعامل على :

المقارنة بين درجة البعد المقارن للفرد أ والبعد الحقيقى ب/ جـ أى الفرق بين وصف ب لنفسه ووصف جـ لنفسه . أي أن :

معامل دقة الإدراك الاجتماعي للفرد أ =

$$\frac{\text{البعد المقارن أ}}{\text{وصف ب لنفسه} - \text{وصف جـ لنفسه}} = \frac{\text{البعد المقارن أ}}{\text{البعد الحقيقي ب/جـ}}$$

ودرجة الفرق المقارن تدل على قدرة أ على التمييز بين خصائص كل من ب، جـ. كما أن الفرق بين وصف ب لنفسه وجـ لنفسه يعتبر دالاً على الفرق بين صورة ذات كل منهما.

ولو اقتربت قيمة المعامل من الواحد الصحيح أي لو تساوى البسط والمقام، دل ذلك على أن أ استطاع أن يصف ب ، جـ كما وصف كل منهما نفسه، أو بمعنى آخر كان دقيقاً فى تحديد الفرق بين ب ، جـ كما يرى كل منهما نفسه.

ولو زادت قيمة المعامل عن الواحد الصحيح أو قلت فإن ذلك يشير إلى قلة دقة الإدراك الاجتماعي للفرد أ . (علم النفس الاجتماعى رؤية معاصرة (٣٣)).

ويرى كروبناخ Lee J. Cornback سنة ١٩٥٥ أن دقة الإدراك الاجتماعي تقاس بالمدى الذى تتفق فيه أحكام الفرد "أ" مع الاستجابات الحقيقية للفرد "ب".

ويقترح فري Frey سنة ١٩٨٥ إن دقة الإدراك الاجتماعي تعبر عن :

مستوى التوافق بين تعريفات الطفل للسلوك وتلك السلوكيات المسجلة تبعاً لنظام التسجيل الموضوعي.

(دراسة دقة عملية الإدراك الاجتماعي – رسالة دكتوراه (١٠)، ص ٢١ – سنة ١٩٩١).

* * *

(٥) الاتصال والعلاقات الاجتماعية :

تعكس العلاقات الاجتماعية درجة إدراك الآخر، ويؤثر فى إدراكنا للآخر مجموعة من المتغيرات مثل : السلوك غير اللفظى الذى يصدر من الآخر، اتجاهاتنا النفسية، مدى انجذابنا للآخر والعوامل المؤثرة فى ذلك ، وفيما يلى بيان بهذه المتغيرات على النحو التالى :

عندما يتفاعل الأفراد فيما بينهم فإنهم يتبادلون المعلومات، أى يحدث ما يسمى بالاتصال (Concepts of Communication. (53), P. 39) وعملية الاتصال هى عملية نقل المعلومات من شخص لآخر، ولهذا فالعملية تشمل : مصدر ، ورسالة، وقناة اتصال، ومستقبل أو مستمع، وتأثير. والاتصال عملية اجتماعية، فحضارتنا الإنسانية قد تم نقلها بوسائل الاتصال. (Social Psychology. 80.(72), P. 182)

وتعد اللغة وسيلة الاتصال الاجتماعي المهمة ، وهى عامل قوى فى نشوء وتعديل السلوك الاجتماعي ووسيلة فعالة فى تبادل المعرفة وتوثيق أواصر الصلة الاجتماعية. وتنقسم إلى نوعين:

أ- لغة تعتمد فى إدراكها على الأذن مثل الكلام المسموع حديثاً أو حواراً.

ب- لغة تعتمد فى إدراكها على العين مثل الكلام المكتوب أو إشارات اليدين وتعبيرات الوجه، وهذه تنقسم بدروها إلى نوعين :

(١) نوع لا شعورى كإحمرار الوجه خجلاً.

(٢) نوع شعورى يحتاج لتعلم ومران، كإشارات الجنود بميدان القتال.

(علم النفس الاجتماعي (٣٣) ، ص ٥٦)

وحول النوع الثانى من اللغة غير اللفظية مزيد من التفصيل من نتائج بعض الدراسات.

السلوك غير اللفظي : "Nonverbal Behavior"

إن اتصالنا المستمر بالأفراد الآخرين يعتمد على اللغة فى العادة. لكن الإيماءات غير اللفظية تساعد فى تكوين انطباعاتنا، ما مدى قرب الشخص الآخر منا، كيف ينظر بعيوننا، وهل يظل غريباً عنا أم قريباً منا.

إن التعبيرات غير اللفظية ، كالكلمات نفسها يمكن أن يكون لها معان مختلفة، وذلك اعتماداً على السياق الخاص الذى تتم فيه.

وأحد السلوكيات غير اللفظية والتى درست بشكل موسع سلوك الاتصال بالعين، مثل دراسة (Le Conpte & Rosenfeld, 1971) والتى تشير إلى أن لهذه النظرة دورها فى التأثير على إدراكنا للغير وسلوكنا تجاهه.

كما وجد أن الانطباع الذى تخلقه نظرة العين يؤثر فى الحديث الدائر بين الأشخاص، فعندما ينظر الفاحص بشكل مباشر لعين المختبر فى موقف مثل المقابلات النفسية ، فإنه يمكن أن يحصل على استجابة أكثر ايجابية، لكن عندما يثير فى حديثه معه موضوعات غير سارة فإن مثل هذه النظرة ستؤدي لسلوك أقل إيجابية "Ellsuorth & Carlsmith, 1968" وأكثر من هذا فإن معني نظرة العين يختلف باختلاف المجموعات الاجتماعية، ويمكن أن يخلق فى بعض الأحيان سوء فهم، فقد وجد كل من La France and Mayo, 1976 حين قارنا بين أثنين من البيض ومحادثة اثنين من السود فى مواقف عامة مثل الكافتيريا مثلاً حيث وجد أن البيض يميلون للنظر للبعض أثناء الحديث، بينما السود لا يميلون لذلك، ويظهر سوء الفهم هذا عند حديث واحد من البيض مع واحد من السود.

(Psychology in Perspective. (69), P. 627)

ويحدث نتيجة التفاعل والاتصال الاجتماعي علاقات تأثير وتأثر، وتجاذب بين الأفراد.

فكيف يحدث التأثير الاجتماعى على الآخرين ؟

ولماذا نصادق بعض الأفراد ونرفض آخرين، وبمعنى آخر ما هى الأسباب المقترحة للتجاذب بين الأفراد ؟

فى الجزء التالي، سيتم مناقشة الجزئين السابقين على النحو التالى :

التأثير الاجتماعي : " Social Influence"

إن واحداً من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي هو دراسة كيف يؤثر الناس على بعضهم البعض، ومعظم هذه الأبحاث قد ركزت على طبيعة الاتجاهات، كيف يتم تكوينها ثم كيف تتغير.

الاتجاهات : " Attitudes"

يمكن أن يعرف الاتجاه على أنه ميل مسبق للشخص لأن يسلك بطريقة معينة تجاه شخص معين، أو موضوع ما أو حدث معين.

ولهذا الاتجاه أربعة مكونات رئيسية : مكون إدراكى، ومكون معرفي ، ومكون انفعالي، ومكون سلوكي (علم النفس الاجتماعي: فؤاد البهي السيد، سعد عبد الرحمن (٣٣)، ١٩٩٩). ويتضمن المكون المعرفي المعتقدات أو المصدقات العقلية، مثل فكرة أن المانجو فاكهة استوائية، ويتضمن المكون الانفعالي التقييمات العاطفية مثل حبنا للفاكهة الاستوائية، وأخيراً يتضمن الاتجاه مكون سلوكى مثل تناول كوكتيل مانجو بأي كافتيريا.

والعلاقة بين مكونات الاتجاه يمكن أن تكون معقدة. وقد اهتم علماء النفس بشكل خاص بأننا يمكن أن نتنبأ بالسلوك من خلال المشاعر والمعتقدات العقلية.

وواحد من أوائل الباحثين اللذين اهتموا بمشكلة الاتجاهات كان السيكولوجي المسمى La Piere , 1934 ، وذلك من خلال دراسته لطبيعة التمييز العنصري، حيث كان

ظاهر فى الثلاثينات تحامل الأمريكان على الشرقيين. وقد جمع الباحث ملاحظاته من ٦٦ فندق و١٨٤ مطعم أمريكى يخدم الأزواج الصينيين ووجد من خلال ملاحظاته هذه أن واحد فقط من هذه المؤسسات رفض التعامل مع الصينيين.

لكن عندما أرسل الباحث استفتاء لهذه المؤسسات يسألها عن رأيها فى خدمة الصينيين وجد أن ٩٢% من ١٢٨ مكان أجاب على الاستفتاء برفض خدمة الصينيين.

وهذا مثال يلقى الضوء على العلاقة المعقدة بين مكونات الاتجاه، فهناك تباين واضح بين السلوك والاتجاه المعلن.

ويعلم علماء النفس الآن أن قوة العلاقة بين الاتجاهات اللفظية والسلوك الظاهر، تختلف باختلاف قوة العوامل المؤثرة على الاتجاهات، وطول الوقت بين الاتجاه والسلوك.

الاقناع وتغير الاتجاه : "Persuasion and Attitude Change"

منذ أربعة قرون مضت قبل الميلاد عرف أرسطو ثلاثة طرق يسلكها المتحدث ليكون مقنعاً ومؤثراً، وهى :

١- بأن يقنع مستمعية بأن ما يقوله يمكن تصديقه أو

٢- بإثارة مشاعر مستمعيه أو

٣- بالحديث نفسه.

وعندما بدأ علماء النفس الاجتماعي يدرسون تغير الاتجاهات بعد ما يقرب من ٢٤ قرن تالية، وجهوا اهتمامهم على نفس المصادر الثلاثة وهى : المصدر، المستمع، الرسالة.

أما بالنسبة للمصدر فلكى نزيد التأثير يجب أن تكون رسالة المصدر :

١- يتم إدراكها على أنها تحرج من خبير لديه خبرة ومهارة خاصة مرتبطة بالمعرفة والقدرة على الحكم.

٢- يتم إدراكها على أنها مصدر ثقة أو موثوق فيها.

٣- يتم إدراكها على أنها مطلوبة وذات قوة .

٤- يتم التعبير عنها بعرض الآراء التى تتفق مع المستمعين.

ولزياد فعالية الرسالة يجب أن تكون :

١- بإعادة أهمية المناقشات .

٢- بمحاولة تقليل مشاعر الخوف، أو التتابعات الانفعالية غير السارة للموضوع.

٣- مساندة وجهة النظر التى تختلف بشكل متوسط عن وجهات نظر المستمعين

ولزيادة الفعالية يجب أن تكون الرسالة الخاصة بالمستمعين :

١- تقديم جانب واحد من الموضوع لو أن المستمعين متفقين مع المتحدث، وتقديم الجانب الآخر من الموضوع لو أنهم مختلفين مع المتحدث أو لديهم القابلية للاستماع لآراء أخري معارضة بعد حديثه لهم.

٢- الرسائل البسيطة تناسب المستمعين ذوى تقدير الذات المنخفض بينما المعقدة تناسب ذوى التقدير العالي.

٣- وضح الاستنتاجات لأغلب المستمعين ، وإذا كان المستمع ذكي جداً، دعه يرسم استنتاجاته الخاصة.

٤- مناقشة المستمعين حول الأسباب التى بناء عليها تكونت اتجاهاتهم.

وختاماً .. فإنه يمكن القول أنه لكى تكون الرسالة المهددة مؤثرة لابد أن تقدم الرسالة دليلاً قوياً يضمن للمستمعين تفادي التتابعات غير السارة المراد تجنبها، بدلاً من التخويف الحاد المستمر للناس والذى يمكن أن يؤدي للنتيجة عكسية.

تقدير الذات لدى المستمعين :

إن واحداً من أهم سمات الشخصية المعروف أنها مرتبطة بالإقناع : تقدير الذات، والذى يعبر عن مدى تقدير الفرد لذاته، ويرى "Mc Guire, 1968" أن الأفراد ذوى تقدير الذات المنخفض أقل ثقة من غيرهم ، وعلى الجانب الآخر يبدى الأفراد ذوى تقدير الذات المرتفع اهتماماً أكثر بالعالم الخارجى، وانتباهاً أكثر للرسائل المعقدة، وقدرة أكبر على فهمها.

ولو أن هذا التصور صحيحاً ، ستنتج الرسائل البسيطة تغييراً أكبر لاتجاهـــات الأفراد ذوى تقدير الذات المنخفض، بينما ستنتج الرســـائل المعقــدة تغيــيراً أكـــبر لاتجاهات ذوي تقدير الذات المرتفع.

وقد اختبر كل من "Nisbett and Gordon, 1967" هذا التصور فى تجربة معملية تبين منها صحة هذا التصور، حيث تصبح الرسائل الأكثر تعقيداً أكثر تـــأثيراً على المستمعين ذوى تقدير الذات المرتفع ، بينما تصبح الرسائل الأبسط أكثر تـــأثيراً على ذوي التقدير المنخفض.

التنافر المعرفي :

بينما درس بعض علماء النفس الاجتماعي تـــأثير خصـــائص المصـــدر والرســـالة والمستمع، طور البعض الآخر نظريات عامة أكثر لتغيير الاتجاهات. من بينها نظرية Leon Festirger عام ١٩٥٧ عن التنافر المعرفي سابقة الذكر.

(Psychology in Perspective, (69), P. 629-634)

* * *

الجاذبية الاجتماعية وعلاقتها بالإدراك الاجتماعى :

قد أراد Zajonc أن يكشف عن حقيقة العلاقة بين التعرض للشئ وتفضيلـــه، ولتجريب ذلك قام بتعريض بعض الأفراد لكلمات تركية لم يرها الأفراد من قبل، وذكر لهؤلاء الأفراد أنه يقوم بدراسة حول نطق الكلمات الأجنبية.

ثم قام بعرض كل كلمة على الأفراد من مرة إلى ٢٥ مرة، وجعلهم ينطقونها. ثم ذكر لهم أن هذه الكلمات تحمل صفات لأشياء تركية، ولأنه يعلم أنه من الصعـــب على الشخص الذى يرى كلمة أجنبية أن يفسر معناها، لذلك فقد طلب منهم تخمين ما إذا كانت هذه الكلمات تحمل صفات لأشياء طيبة أو سيئة.

وكانت النتيجة أنه وجد أن الأفراد الأكثر تعرضاً لكلمات معينة كـــانوا أكـــثر تفضيلاً لهذه الكلمات واعتقاداً بأنها تحمل معانى طيبة.

وقد تكون أحد أسباب هذه النتيجة أن الأشخاص الذين تعرضوا لكلمات أكثر نطقوها بشكل أيسر من غيرها، الأمر الذى أدى إلى تفضيلهم إياها.

وما كان من Zajonc إلا أن عرض أفراد آخرين لكلمات صينية وطلب منهم مشاهدتها فقط، ووجد أنه كلما طالت مدة المشاهدة للكلمة كلما كان اعتقاد الفرد لجودة معناها أكبر. وتجربة أخري... قام بها أحد الباحثين مستخدماً أربع نساء لحضور محاضرات أحد الفصول الدراسية مدة فصل معين وارتدت السيدة (أ) ملابساً كما لو كانت طالبة تحت التخرج، وحضرت ١٥ محاضرة وكانت تجئ قبل موعد المحاضرة بفترة لتسير فى الصالة المؤدية لقاعة المحاضرة ذهاباً وإياباً بحيث يراها الجميع.

أما السيدة (ب) فقد حضرت ١٠ محاضرات فقط ولم تأتى قبل موعد المحاضرة. فى حين حضرت السيدة (جـ) ٥ محاضرات فقط، والسيدة (د) لم يرها أحد.

ثم تم سؤال الطلبة فى نهاية الفصل الدراسي عن أكثر سيدة شعروا بالألفة والجاذبية تجاهها، وعما إذا كانت تشبههم فى بعض الصفات.

وكانت النتيجة أن فضل الطلبة السيدة أكثر تعرضاً لهم أى التى شاهدوها أكثر، ووجدوا أنها أكثر جاذبية وتشبههم فى بعض الصفات.

ولكن .. هل يؤدي سماعنا إلى أغنية بعينها مرات ومرات ومرات من المذياع أو المسجل إلى الرغبة فى سماعها ثانية، أم إلى عدم تفضيل سماعها مرة أخرى؟

إنه يمكن القول أن العلاقة بين كثرة التعرض للشئ وتفضيلنا له تشبه حرف U معكوساً.

أى تشبه الناقوس – فالتفضيل يحدث إلى نقطة معينة تنقلب بعدها الحالة ليصبح الموضوع منفراً.

(Krugman, 1943, Zajone, Shaver, Tavis & Ven Kreveld 1972, Bomstein, Kale & Cornell, 1990)

وقد يكون السبب الذى يقود بكثرة التعرض لشخص أو لشئ معين إلى تفضيله، هو أننا عندما نتعرض فى بادئ الأمر لمثير ما فإننا نكون مضطربين تجاه تحديد موقفنا منه أى غير مستقرين وتكون لدينا ردود أفعال متباينة تجاهه، الأمر

الذى يؤدى إلى شعور من جانبنا بعدم السعادة وبالإحباط . وبينما يــــزداد التعــرض للشئ تتجه استجاباتنا نحو الاستقرار والنزوع لاستجابة واحدة، وهـــذا يجلــب لنــا شعوراً أكثر بالسعادة (Hamison, 1968) ويذكر : Fritz Heider أو يقــترح أن الإنسان ينزع أو يميل إلى تفضيل حالة التوازن العقلية عــن حالــة عــدم التــوازن (Heider , 1958) فإذا كان لدينا فردين أ، ب وكل منهما لديه اتجاهات نحو شخص آخر ، أو موضوع سياسى معين أو بعض القيم.

وإذا كان أ يحب ب ، ب يحب أ، ولديهما اتجاهــات مفضلــة مشــتركة هنــا ستحدث حالة من الاستقرار والتوازن، لكن لو كان هناك تعــارض فــى الاتجاهــات بينهما عندئذ ستخلق حالة من عدم التوازن.

ويقترح Heider أن نفسيتنا تدفعنا لخلــق التــوازن أو علــى الأقــل إدراك التوازن، وبناء على هذه الفكرة فإننا عندما نفضل أشخاص معينين أو ننجذب إليــهم فإن الأمر يترتب عليه :

(١) أننا عندما نحب شخص أو نعجب به (Like) نفضل أن يشاركنا نفس اتجاهاتنا.

(٢) بالتالى فإنه من الطبيعى أن نفضل ونحب من يشاركنا فى اتجاهاتنا.

التشابه فى الاتجاهات والجاذبية :

قام Theodore Neurcomb لاختبار افكار Heider سابقة الذكر بعمــــل تجربة على طلبة جامعة Michigan عام ٥٤، ١٩٥٥ حيث طلب منـــهم الحضــور لمنزل معين يستوعب ١٧ فرد لمدة ٥ ساعات يومياً وذلك لمدة فصل دراسي كــامل. وكان المطلوب دراسته على أي أساس سينجذب الأفراد لبعضهم البعض وقــد وجــد Newcomb بعد انتهاء التجربة، أنه فى بداية الفصــل الدراســي انجــذب الأفــراد لبعضهم البعض على أساس من الاتفاق فى القيم والموضوعات والاتجاهات المدركة. لكن هذا الاتفاق كان تخيلياً أكثر منه واقعياً ، بمعنى أن الوقت لم يكــن كافيــاً فــى البداية ليفهم الأفراد بعضهم البعض على حقيقتهم لذلك كان حكمهم غــير واقعــى ، وبمرور الوقت وانتهاء الفصل الدراسي تركزت اختياراتهم على المتشــابهين معــهم فعلاً.

ومن ثم فقد اقترح Neucomb, 1961 أن تشابه الاتجاهات أحد المفـــاتيح المحددة للتجاذب . وللتأكد من هذه النتيجة قام Donn Byrne بعمل تجربة معملية، حيث قدم لأفراد تجربته فى البداية ٢٦ موضوع ليحددوا اتجاهاتهم فيها وذلك علــى

مقياس سباعى التدريجى. وبعد أسبوعين أحضر أفراده من جديد وأخبرهم أنـهم الآن إزاء مقياس للاتجاهات جاوب عليه أحد الأشخاص بما يتفق مع اتجاهاتهم فى بعض الموضوعات وبما لا يتفق مع بعض الأفراد الآخرين ، ثم سألهم أن يقيموا هذا الفرد من حيث ذكائه، ومدي درايته بالأحداث الجارية وأخلاقه وتوافقه.

وجاءت النتيجة مؤيدة بوضوح أن التشابه يقود إلى فرض التجاذب . فقد فضل الأفراد الشخص المشابه لهم عن غير المشابه. وأبدوا رغبتهم فى العمل معه، وأظهروه على أنه أذكى (Byme, 1961).

وبذلك فقد أيدت هذه التجربة فكرة أن التشابه يقود إلى الجاذبية، وقدمت طريقة بسيطة وجديدة للبحث، وبينت كيف أن التشابه يقود أيضاً إلى زيادة التقدير (تقديرنا للفرد) .

وبذلك فقد أظهر Byme وتلاميذه أن العلاقة بين التشابه والجاذبية تقف وراءها الاتجاهات. وفى الواقع فإن العلاقة بين التشابه والجاذبية. العلاقة الموجبة هذه، تعد أكثر النتائج ثباتاً فى علم النفس الاجتماعي.

التفسيرات الخاصة بالعلاقة بين التشابه والجاذبية :

وقد اقترح Byone أننا ننجذب للأفراد المشابهين لنا، لأن التشابه فى حد ذاته يمثل تدعيم لنا. فعندما نشترك مع الآخر فى وجهة نظر واحدة نحو العالم فإن هذا يرفع من التاثير الايجابى علينا، وعندما تتضارب وجهتى النظر سيكون لهذا تأثير سلبي علينا.

المحافظة على تقدير الذات :

عندما يحصل أحد الأشخاص على كسب معين، فإننا نجد أن ردود أفعال الآخرين تختلف نحوه، فما هى محددات ذلك؟

إننا نجد أنه من الأيسر أن نهنئ لاعب جولف على فوزه، وذلك عندما لا يكون الجولف هو عملنا فى الحياة، لكن تهنئة أحدهم على ما أبداه من جهد فى إحدى المناقشات العلمية تكون صعبة عندما يكون عملنا فى الحياة هو البحث العلمى.

ومن ثم يعتبر هذا عاملاً محدداً فى تباين ردود الأفعال :

ويرى Abraham Tesser, 1980 أن الصداقة حالة رقيقة ، فالتشابهه بين الصديقين يجعل ردود الأفعال مختلفة عما سبق

"Tesser, Canpbell & Smith, 1984. Tesser, Pilkington & McIntosh, 1989"

التشابه والتقدير المستنتج :

ويقترح Elliot Aronson أننا نفضل الأشخاص المشابهين لنا لأننا نتوقع منهم أن يحبونا، ونحن نميل إلى أن نحب من نتوقع أو نصدق أنه يحبنا. الأمر الذى أثبتته عدة تجارب قام بها Aronson & Worcher, 1966

التشابه كعامل ميسر للتفاعل :

تقترح Deborah Davis أنه ليس تشابه رؤية الفرد فى موضوع واحد هو الذى يحدث الجاذبية ، بل ما يترتب على تشابه الرؤية هذا فى تيسير للتفاعل.

ولنفرض مثلاً أنك تفضل موسيقى الروك ولديك شخصين أحدهما يفضل موسيقى الروك وعلى غير ديانتك ، والآخر يفضل موسيقى موزارت وعلى ديانتك، فلمن ستنجذب أكثر. تتنبأ Davis بأن الإجابة ستكون اختيارك للأول، بينما يتنبأ Byrne بأنك ستختار الثاني.

وللإجابة على هذا السؤال قامت Davis بتنفيذ تجربة بسؤال الأفراد حول اتجاهاتهم نحو الموضوعات المرتبطة بتفاعلات الحياة اليومية. ووجدت تأييداً لرأيها السابق أو نظريتها السابقة أن الأكثر أهمية فى إحداث الجاذبية هو ما يتجه نحوه التفاعل.

- *وتلخيصاً لما سبق :*

فإننا نجد أنفسنا أمام ثلاث نظريات تفسر كيف يؤدي التشابه إلى الجاذبية أو التفضيل: أحدهم تقترح حدوث تأثير إيجابي مرتبط بالتشابه وسلبي مرتبط بعدم التشابه. والثانية تقترح أننا نحب من يشبهنا لأننا نتوقع منهم أن يحبونا. والثالثة ترى أن السبب الوحيد يحدث بسبب التأثير على التفاعل.

فأيهم صحيح ... ربما جميعهم ، لكن الحقيقة أو النتيجة الثابتة هى أن التشابه يقود للجاذبية.

التشابه والصفات غير المرغوب فيها :

إنه مما لا شك فيه أنه إن كان هناك شخص يتصف بصفة غير مرغوب فيها، أننا نفضله أكثر إن كان مختلفاً عنا فى هذا الصفة، وقد أجريت تجربة لبيان مدى صحة ذلك، فقد تم تقديم أحد الأشخاص لنصف أفراد التجربة على أنه يشبههم فى بعض صفات الشخصية وتم تقديمه لهم على أنه شخص لطيف وبالنسبة للنصف الآخر قدم الشخص على أنه ممل ويحمل صفات غير مرغوب فيها وغير مشابهة لبعض الأفراد.

وعندما سُئل الأفراد عن رأيهم فى الشخص ، جاءت إجابة النصف الأول متوقعة فقد انجذب الأفراد لمن هو أكثر شبها بهم، أما النصف الثانى فقد فضل الشخص إن كان غير مشابهاً له فى الصفات غير المرغوب فيها (Taylor & Mettee, 1971) .

وقد تشابهت هذه التجربة فى نتيجتها مع تجربة سابقة قام بها "Novak & Lener , 1968" حيث قدم بعض الأشخاص للمختبرين على أنهم مضطربين انفعالياً ووجد أن المختبرين فضلوا من لا يشابههم فى بعض الصفات عمن يشابههم فى صفات أخري.

وعلى الرغم من أن هذه النتائج لا تتفق مع القاعدة العامة: التشابه يؤدي للتجاذب إلا أنها تؤيد رأي Byre من أن التجاذب يحدث تدعيم أو إثابة لنا، وهذا مؤيد لنظرية التوازن. فإن كان من يشبهنا منفراً نرفضه، وإن كان مقبولاً نقبله.

التقدير وعلاقته بالجاذبية :

إنه من الصعب أن نحب شخصاً يقدرنا تقديراً بسيطاً. لكن من السهل أن نقدر من ينظر إلينا بعين التقدير . وهناك دلائل تجريبية على أننا نفضل من يقدرنا تقديراً إيجابياً عمن يقدرنا تقديراً سالباً (Skolrick, 1971) ويقترح Elliot Aronson أننا ننجذب بشكل خاص لمن كان يقدرنا تقديراً سالباً فى البداية ثم بعد ذلك أصبح موجباً.

ولكى يختبر ذلك تجريبياً قدم ٤ نماذج لأفراد تجربته:

١- النموذج الأول كان انطباعه ايجابي تجاه الأفراد منذ البداية وظل كذلك طوال التجربة.

٢- والتالى كان انطباعه سلبي ثم تحول لايجابى .

٣- والثالث ظل انطباعه سلبى طوال الوقت.

٤- والرابع تحول من الانطباع الايجابى الى السلبى.

وجاءت النتائج كما توقع Aronson حيث كان أكثر شخص جاذبية لأفراد التجربة من تحول انطباعه من السلبى إلى الايجابى عبر التجربة. ثم تلاه صاحب الانطباع الايجابى طوال الوقت.

وكان أقلهم تقديراً من قدرهم تقديراً سلبياً (Aronson & Linder, 1965)

وبناء على ذلك ، نجد أن هذه النتائج تقترح أننا أكثر استجابة للمعارف الجدد الذين يثنون علينا، ممن نعرفهم سابقاً ولا يثنون علينا بنفس القدر.

من هنا يبدو لنا أن الإخلاص للمعارف القديمة فى خطر، لكن الأمور ليست بهذا السوء، والدليل على ذلك أن الفرد يفضل المعارف الجديدة ذات الانطباع الايجابى نحونا لو قدمت مع من نعرفهم سابقاً ونفضلهم (Berscheid, Brother & Graziano, 1976)

الكفاءة والجاذبية :

إن لب العلاقة بين التشابه والجاذبية تكن فيما يحصل عليه الأفراد من إثابة وقد قام Aronson بدراسة لمعرفة ما إذا كانت الكفاءة تؤدي إلى الجاذبية، وهل تنجذب للأشخاص الأذكى ونصفهم على أنهم جيدون. وقام Aronson بتطبيق مقياس لتقدير الذات على أفراد تجربته، ثم أسمعهم تسجيلاً بطله شخصية ذات كفاءة، وطلب رأيهم فيما سمعوه. ووجد أن الأشخاص ذوي التقدير المنخفض لذاتهم كانوا أكثر ميلاً للبطل من غيرهم (Helmerich, Aronson & Lefon, 1970).

الجاذبية والثقافة :

هل هناك بعض مقاييس الجاذبية العالمية؟ يمكن أن تكون الإجابة بنعم فبناء على ما قام به كل من Clellen Ford and Frank Beach وجدوا بعض سمات عالمية للجاذبية، وذلك مثل النظافة مما لا شك فيه أنها صفة جاذبة، فلا يوجد شعب أو ثقافة تفضل الأشخاص القذرين.

الجاذبية والعلاقة بين الأفراد من نفس الجنس :

هناك دليل على أن الجاذبية الشكلية تؤثر على العلاقة بين أفراد من نفس الجنس، ففى التجارب المدرسية وجد أن الأفراد يختارون رفقائهم فى الحجرات متأثرين بالناحية الشكلية، إلا أن الحياة ليست كذلك، فقد وجد أن الأشخاص الذين يتمتعون بقدر من الجمال يثيرون حسد الأفراد من نفس جنسهم، بينما يتم تقبل الأفراد الأقل جمالاً. (Kreks & Adinolfi, 1975)

الجاذبية وتقدير الجهد :

فى احدى التجارب عرض على نصف أفراد التجربة مقال مرفق به صورة جذابة لكاتبته بينما عرض على النصف الآخر صورة غير جذابة وتم تقديمها للأفراد على أنها كاتبة المقال، ووجد أن تقييم القراء لفكر المقال كان أكثر أو أعلى عند النصف الذى شاهد صورة جذابة، معنى هذا أن الأشخاص الأكثر جمالاً يقدرون عقلياً على أنهم أعمق فكراً.

"Landy & Sigall, 1974. Dain 1972, Disboye, Bromkin & Wiback, 1975".

النمط الجذاب ؟

وجد العديد من الباحثين أن الناس ينسبون الصفات الإيجابية الجيدة لمن هم أكثر جمالاً ممن سواهم، ولم يختلف فى ذلك الذكور عن الإناث. وبناء عليه فقد بينت النتائج أن الأفراد الجذابين يحظون على معاملة أفضل نتيجة لما يعتقده الناس عنهم من صفات إيجابية. وبالتالى فهناك نمط جذاب يجمع الناس عليه فيعاملون أصحابه معاملة أفضل ممن سواهم، ولكن هل الأفراد الجذابين ألطف حقيقة ممن سواهم من غير الجذابين؟

الجاذبية والمهارات الاجتماعية :

هناك بعض الأدلة على أن الأفراد الجذابين مختلفين فى معاملتهم للغير عن غير الجذابين، فهم أكثر مهارة اجتماعية وفى تجربة أجريت لبيان ذلك عن طريق محادثات تليفونية بين مجموعة من الرجال والنساء، وجد الباحثون أن الأكثر جمالاً حققوا نتائج أفضل فى الاتصال التليفونى- وذلك على الرغم من أنه غير مرئي. وذلك بسبب مهارتهم الاجتماعية الأعلى. "Goldman & Leuis, 1977" ويذكر الباحثين أنه ليس من الصعب تحديد السب، فالأكثر جمالاً مطلوب عند الجنس الآخر وبالتالي فعلاقاته الاجتماعية أكثر الأمر الذى يكسبه خبرة ويجعله أكثر كفاءة، هذا بالإضافة إلى أن معاملة الآخرين الجيدة لمن هم أكثر جمالاً يمثل تدعيماً لهم ويدفعهم لسلوك أكثر حنكة.

"Reis, Nerlek & Wheeler, 1980, Reis, Wheeler, Spiegel, Kerius, Nerlek & Perin, 1982, Feirgold, 1992.

جاذبية الشكل الخارجى وتأثيرها على الإدراك الاجتماعي:

إن النمو والتطور عبر الحياة بمعاملة لطيفة رقيقة يؤدي إلى شخصية جذابة بمعنى أن معاملة الجذابين شكلياً معاملة طيبة من الآخرين تثير النواحى الاجتماعية عندهم وتجعلهم أكثر جاذبية مما هم عليه (Andersen & Bem, 1981).

والنتيجة الأكثر انتشاراً بين الدراسات التى تبحث فى العلاقة بين الجاذبية الشكلية وإدراك الناس لبعضهم، هى أن الجاذبية الشكلية لها تأثير مهم أو رئيسى وكبير على إدراك الغير لقدرة الشخص الاجتماعية أو كفاءته الاجتماعية . وتأثير أقل على مقدرته العقلية، وعدم وجود تاثير على صدقه أو استقامته. الأمر الذى يؤثر على الأفراد الجذابين فيجعلهم متمرسين اجتماعياً أكثر من القدرة العقلية أو استقامة الشخصية وصدقها.

الأمر الذى يجعلنا لا نبالغ فى تقدير الأهمية الشكلية للآخرين، فالجمال الشكلى لا يمنع صاحبه من الوقوع فى جرائم خطيرة.

(Downs & Lyons, 1991. Eagly, Ashnore, Makhÿari & Longo, 1991).

(Social Psychology, 95. (73), P. 447 – 475)

* * *

(٦) نمو فهم الطفل لذاته وللآخرين :

- الطفولة مرحلة متعددة الأبعاد معنية بالأطفال خلال الاثنتى عشر عاماً الأولى فى حياتهم . وفيها يبدأ الأطفال كأفراد لهم طابعهم الخاص فى اكتساب طرق آليات الكبار.(Sociology of Childhood. (93), P. 18, 300).
- كما يمكن أن تعرف على أنها الفترة من الميلاد وحتى النضج، أو من الميلاد وحتى البلوغ كما يراها البعض، أو فترة ما بعد انتهاء فترة الرضاعة إلى البلوغ.

– ويدرس نمو الطفل تحت فرع من فروع علم النفس المسمى "علم نفس الطفل" Child Psychology ، وهذا الفرع يهتم بالنمو ويركز على المظاهر أو الخصائص الفسيولوجية والمعرفية والسلوكية التى تظهر التغيرات الكمية والكيفية التى يمر بها الطفل من الميلاد وحتى النضج.

وبعض العلماء يركزون على آليات التعلم إلى جانب ما سبق .

(Dictionary of Psychology, (47), P. 121, 122)

- "وحيث أن الدراسة معنية بالإدراك الاجتماعي ، لذا كان لزاماً على الباحثة أن تعرض طبيعة الإدراك وقوانينه ونظريات الإدراك الاجتماعي وموضوعاته، وحيث أن تطبيق موضوع الدراسة جاء على عينة من الأطفال إلى الثانية عشر تقريباً، أو تحديداً (من ٨ –١٢ عاماً)،

لذا كان لزاماً أن تتعرض لهذا الجزء الحالي حول :

– كيفية نمو اتصالات الطفل ، نمو فهمه لذاته وللآخرين من خلال نمو اتصالاته.

– كيفية نمو الطفل اجتماعياً، ونمو فهمه لذاته وللآخرين من خلال نموه اجتماعياً.

– كيفية تقبل الطفل لذاته وللمحيطين به.

وذلك على النحو التالى :

نمو اتصالات الطفل :

- فى البداية عندما نتأمل سلوك الرضع فإننا نجدهم يستجيبون بشكل خاص لسلوكيات الراشدين التواصلية . ويبدو أن هذا الميل هو الذى يبنى أجهزتهم الإدراكية، والتى توصف بأنها انتقائية (Richards, 1974) ومفطورة على

التكيف الاجتماعي (Schaffer, 1984) للوجوه الإنسانية ، وللأصوات والروائح والملمس والتذوق.

وهذه الحقائق مؤيدة حالياً على نطاق واسع .

كما قد وجد أن طبيعة الرضع سابقة الذكر هذه ، تضع الأساس للنمو اللغوى فيما بعد.

ويرى كل من الباحثين الملاحظين والمجربين ، أن الرضع خلال الربع الأخير من عامهم الأول يبدأون فى فهم سلوكيات رفقائهم وينتجون أفعالاً تسمح لهم بالاتصال بهم ، كالابتسام أو البكاء أو التحديق...الخ.

(Communication Development During Infancy . (82), P. 66, 142)

أهمية الاتصال بالنسبة للأطفال :

"Help me Under Stand" هكذا يريد الطفل.

إن الأطفال يريدون أن يشكلوا معنى حول العالم، وحول أنفسهم، وحول الآخرين. والأطفال فى أعوامهم الأولى يجب أن يضعوا قراراتهم حول أنفسهم وذلك اعتماداً على قدرتهم على فهم أنفسهم، وفهم الآخرين وفهم العالم الذى يعيشون فيه.

ويبدو غير عادلاً ولا معقولاً أن ننتظر حتى يبلغ الأطفال عامهم الثامن عشر، ليبدءوا فى تعلم كيفية التصرف فى المواقف الحرجة. لذلك فمن الواجب أن يتعلم الأطفال فى سنوات عمرهم الأولى أن يفهموا وأن يضعوا قرارات، ويجب أن يساعدوا على ذلك.

- وتعد القدرة على الاتصال بفعالية هى جوهر أو لب هذه العملية (ألا وهى فهم الذات والقدرة على اتخاذ قرارات)، وبدون القدرة على الاتصال فى العديد من المواقف المهمة بالنسبة للطفل، سيكون من المستحيل على الطفل أن يكون معنى ويفهم.

فالأطفال يحتاجون للقدرة على الاتصال بفعالية حتى يكون لهم دور أو وظيفة داخل أسرهم وفى جماعات الرفاق وداخل الفصل، وكذلك فى مجتمعهم ككل.

- ويتصل الطفل بالآخرين حينما يجد أن حواسه قد فشلت وقدراته لم تسعفه فى الحصول على الإجابة المشبعة وهو بالتالى يطلب المساعدة، إذن فالاتصال هنا يتم بغرض الحصول على المعلومات .

ولو استطاع الطفل أن يصيغ السؤال المناسب فإنـــه قـد يتلقى الإجابـة المناسبة. ونحن نعلم أن معيار نجاح الاتصال يعتمد على قدرتنا على اختيار المدخل المناسب. وتعد الأداة الرئيسية للطفل لكى يصيغ معنى عن العالم هى قدرته علـى أن يسأل جميع أنواع الأسئلة المهمة عن الواقع.

وفى المدرسة ينفق وقت بسيط فى مثل هذه الحوارات المهمة للطفل.

- وبمساعدة خبرات الطفل الحسية، وقدرته على صياغة أسئلة مناسـبة، يسـتطيع الطفل أن يشكل نظاماً من الاعتقادات حول عالمه.

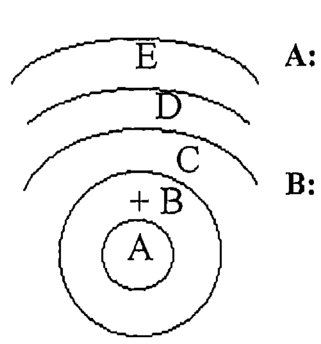
فالطفل يعلم مثلاً أنه ولد وبالتالى فهو مختلف عن أخته ، كما يعلم أنه لـو شد أخته من شعرها فإن ذلك سيؤلمها.

وهذه أمثلة حول الاعتقادات المبدئية التى يكونها الطفل حول وجوده المادي والاجتماعي وطبيعة ذاته.

ويكتسب الطفل هذه الاعتقادات من خلال الخبرة الحسية المباشرة، والتفاعل مع الآخرين.

- وتعد المعتقدات الأولية Primitive Beliefs عن الواقع هى لب أو جوهر نظـام معتقداتنا.

والشكل التالى يعتبر عن هذه الفكرة :



A: معتقدات أولية حول الواقع: مثل: أنا ولد

Primitive Beliefs about Reality

B: معتقدات (+ ، −) أولية حول الذات: مثل: أنـا ولد مؤدب + ، أو غالباً أنا غير مطيع.

+,- Primitive beliefs about "self"

C: معتقدات السلطة والنفوذ مثل أنا أؤمن بمسجدى أو أنا أؤمن بمدرستى.

Authority beliefs

D: معتقدات مبنية على أساس السلطة أو النفوذ.

مثل : تستطيع أن تتعلم الكثير من قراءة الكتب ، عَامل الناس كما تحب أن يعـاملوك به. Beliefs based on Authority

معتقدات مستقلة (خاصة) . E:

مثل : أنا أفضل الكلاب عن القطط ، أنا أفضل اللعب فى فريق كرة السلة عن فريـق كرة القدم . Inconsequential Beliefs

* * *

الاتصال بالآخرين وفهم الطفل لذاته :

- "والطفل يكون معنى عن ذاته " من خلال تفاعله مع الآخرين ، فهو فى خضم هذا التفاعل يعرف ما يعتقده الآخرون عنه ، الأمر الذى يؤثر على مكون معتقداتنـا عن الذات.

وبالتالى ففكرتنا عن أنفسنا يمكن أن تكون موجبة أو سالبة.

والأطفال محتاجون إلى فهم أنفسهم، فهم بحاجة إلى معرفة ما هو صـواب وصحيح ومجدى ومساعد فى سلوكهم، وما هو خطأ وغير مساعد أو مجدي فيما يقولون أو يفعلون.

والأداة التى يستخدموها ليكتشفوا ذلك عن أنفسهم هـى الاتصـال، فمـن خلال اتصالهم بالآخرين المهمين بالنسبة لهم، فإنهم يكتسبون معتقداتـهم حـول ذواتهم.

فلو تواصل معهم الآخرون على أنهم بلداء وتصرفاتـهم خرقـاء، فإنـهم سيعتقدون أنهم كذلك.

- ويقول الخبراء فى التربية أن الطفل يحتاج إلى مفهوم ذات إيجابى لكى يتفـاعل مع الآخرين ولكي يتعلم.

والاتصال هو مفتاح الطفل للنمو الصحي لنظام من المعتقدات عن الـذات. لذلك يجب أن تعطى للطفل الفرص للاتصال بالآخرين والتفاعل معهم والتعبير عن مشاعره وسلوكياته.

كما يجب أن يسمح للأطفال أن يتحدثوا عن أنفسهم ، وأن يسـالوا، وأن يناقشوا مدى مشروعية سلوك الآخرين من وجهة نظرهم هم، ومن وجهة نظـر الآخرين.

* * *

فهم الطفل للآخرين :

والطفل يتفاعل مع الآخريـن ليكـون معتقداتـه بأنواعـها سـابقة الذكـر. والأشخاص المهمين فى حياة الطفل يساعدونه على اكتشاف نظام المعتقدات الـذى يوجه سلوكه مستقبلاً بطرق مهمة ومتعددة.

واتصالنا بالآخرين يساعدنا فى معرفتهم، ومن ثم معرفة أنفسنا أفضل ولكـى يفهم الطفل الآخرين فإنه يتعلم أن للاتصال قنوات متعددة: وهى :

- الكلمات : والتى تستخدم فى إعطاء الآخرين معلومات مهمة .
- كيفية توظيف الكلمات فى أجزاء الرسالة .
- الصوت الذى يعبر عن كيفية شعورنا وتفكيرنا.
- لغة الجسم التى تعطي معلومات مهمة عما نعتقد فيه وما نشعر به وما نعرفه.
- اتصالنا بالآخرين فى الفراغ من خلال المسافة التـى نبعدهـا عنـهم، أو مـدي الاقتراب منهم ولمسهم، الأمر الذى يعد جزءً مهماً فى توصيل رسالتنا.

والطفل يتعلم ويري كيف أن قنوات الاتصال تتآزر مع بعضها البعض وتعطـى رسالة.

ولكي يفهم الطفل الآخرين لابد وأن يكون ذا خبرة فى الاتصـال بـالآخرين. فيكون قادراً على تفسير العديد من قنوات الاتصال فى مختلف المواقف.

ومحاولة الأطفال فهم الآخرين تتطلب منهم التواصل مع الأشخاص المـهمين فى حياتهم بنجاح ولكى يحدث هذا فلا بد أن يأخذوا أفكار ومعتقدات الآخريـن فـى حسبانهم، ويحدث هذا من خلال عملية الاتصال اللفظي وغير اللفظي بالآخرين.

مما تقدم يتبين أن :

الأطفال يتصلون بالغير ليشكلوا نظام معتقداتهم الخاص، وهم يتفاعلون مع الآخرين ليجيبوا على ثلاثة أسئلة مهمة ، وهى :

١- ما هى طبيعة هذا العالم ؟

٢- كيف يمكننى أن أفهم نفسى ؟

٣- كيف يمكننى فهم الأشخاص المهمين فى حياتى ؟

ويعتمد الأطفال على الاتصال بالغير ليستطيعوا الإجابة على هذه التساؤلات .

* * *

الاتصال الفعال وكيفية تحقيقه بالنسبة للأطفال :

إن الحكمة العظيمة من التربية تعنى بتحويل الطفل من موجود غير ذى قوة فى مجتمعه، إلى موجود قادر وفعال فى هذا المجتمع.

وفى موضوع الاتصال فإن اهتمامنا الخاص ينصب على ما يمكن أن يسمى بقوة الاتصال "Communication Power" والتى تعرف بأنها القدرة على انتقاء أفضل الاختيارات لانجاز موضوع معين.

وهذه القدرة تشمل عنصرين هما: القدرة الداخلية أو الشعور بالقدرة، والقدرة التعبيرية.

والشعور بالقوة يعطى الطفل شعوراً بالأمان والكفاءة عند التعامل مع المواقف المهمة.

ومثال على هذا الشعور أن الطفل الذى يدخل المدرسة لأول يوم يكون شغوفاً بالرفاق الجدد الذى سيقابلهم ، وذلك بدلاً من الخوف من هؤلاء الرفاق.

والقدرة التعبيرية تمكن الأطفال من تجريب النجاح من خلال استخدامهم للغة. وكلا النوعين من القدرة لابد أن تهتم به البرامج التربوية وتنميه.

والعديد منا يعتبر الاتصال فعالاً وناجحاً عندما يحقق أهدافه، وتنشأ المشاكل عندما ينشغل أفراد فى اتصال واحد وقد تباينت أهدافهم وتعددت أغراضهم بحيث لم تكن متسقة.

وهذه سنة الطبيعة فما أن يوجد تفاعل حتى تظهر المداخل التوفيقية التكيفية والتى تعتبر ضرورية للاتصال الفعال.

ويجب أن يشعر الطفل بمعنى الثقة فى قدراته الخاصة كمشارك فى الاتصال، وهو ما سبق تسميته بالشعور بالقوة أو القدرة (Felt Power) ، كما يجب أن يكون لدى الأطفال القدرة على استخدام اللغة بنجاح وبإبداعية فى اتصالاتهم اليومية مع الأشخاص وفى المواقف المختلفة، وهو ما سمى بالقوة أو القدرة التعبيرية (Expressive Power). واستراتيجيات الاتصال تعطى الطفل الفرص للحصول على كلا النوعين من القدرة.

ولهذا يجب أن تكون بيئة الفصل بيئة متقبلة للأطفال تسمح لهم بالتجريب والاتصال، فى المواقف الحرجة (ذات الأهمية) فى حياتهم اليومية.

وكلما نما الطفل كلما تعلم ما هى العوامل الأكثر مناسبة فى مواقف معينة عن غيرها، فيعرفون ماذا يقولون وكيف.

فالطفل مثلاً الذى يعرف كيف يتفاعل مع والده، ويريد أن يسأله عن فريق كرة القدم، يعرف أن أنسب وقت مثلاً يمكن أن يكون بعد الاسترخاء وتناول العشاء. والطفل الذى يعرف كيف يتواصل مع معلمه ويريد أن يستأذن، يعرف أن أنسب وقت لذلك هو بدء الانتهاء من شرح مسألة معينة، وليس فى أثناء اللحظات الحرجة من شرحها.

(Children and Communication: Verbal and Nonverbal Language, (48), P. 5-18, P. 266-270).

* * *

نمو الطفل اجتماعياً :

- يبدأ الطفل عملية نموه اجتماعياً فى عمر مبكر، وذلك قبل أن يدخل فصله الدراسي بوقت طويل، حيث يكون قد تعلم كيف يقلد السلوكيات الاجتماعية من بيئته المنزلية من الأشخاص المهمين فى حياته.

ولو تعامل الآباء مع الطفل بطرق عدوانية لفظية أو جسدية ، فإن هذا سيتيح للطفل فرصة جيدة للتعامل مع أنداده بطريقة عدوانيه.

- ويقدم كل من Werdy G. Shelton, Ronald G. Slaby, and Halbert Robinson تقريراً شاملاً حول نمو الطفل الاجتماعي، وأشار تقريرهم إلى أنه على الرغم من أن الطفل الصغير جداً يكون على وعي بمشاعر الآخرين، إلا أن مراعاة مشاعر الغير أمر آخر وأمر غير فطرى. وعليه فلابد أن يتعلم الطفل مراعاة مشاعر الغير، والطفل يحتاج لهذا، ويحتاج أن يتعلم أن ما يفعله له تأثير عليهم، وعليه أن يعتنى بالآخرين ويساعدهم ويشاركهم ويتعاون معهم، ويشعر شعوراً طيباً إزاء ذلك كله.

- ويتعلم الطفل السلوك الاجتماعي المرغوب فيه "Prosocial Behavior" من خلال توجيه وإرشاد الكبار، والتدعيم الايجابى . والسلوك المرغوب فيه عكس السلوك غير المرغوب فيه، المضاد اجتماعياً "Antisocial Behavior" ويتضمن السلوك المرغوب : المشاركة، التعاون، المساعدة، التعاطف أو المشاركة الواجدانية، إظهار الرغبة فى تكوين صداقات ، التصرف بخلق ، وما شابه ذلك. وبمعنى أوسع فهذا السلوك قائم على الاهتمام والاعتناء بالآخرين.

ويتعلم الأولاد والبنات هذا السلوك أيضاً من خلال مشاركة أندادهم، ومن خلال حل مشاكلهم بأنفسهم.

- وتشير الدراسات إلى أهمية توعية الطفل بمشاعر الآخرين فى تيسير عملية نموه الاجتماعي. والأطفال يحتاجون إلى تعلم كيف يتفاعلون مع الغير بطريقة ودودة. ويحتاجون إلى تعلم كيف يكسبون صداقات فى مجموعتهم، وكيف ينضمون هم إلى مجموعات أخرى.

- وختاماً يمكن القول : أننا فى نمو الطفل الاجتماعي نبحث عن كيفية مساعدة الطفل الصغير على أن يسلك سلوكاً اجتماعياً مرغوباً فيه وبناء . وتعلم هذا السلوك

يتضمن انتقالاً تتابعياً من شخصية متمركزة حول ذاتها فى السلوك، كطفل الثالثة، إلى شخصية اجتماعية فى سلوكها كطفل الثامنة.

وتعد سنوات العمر الأولى وقتاً ممتازاً للأطفال ليتعلموا كيف ينمون معتمدين اعتماداً أقل على الأفعال العدوانية لتهدئة صراعاتهم، ويتعلموا كيفية التعبير عن مشاعرهم بطرق مقبولة اجتماعياً.

وتربية الطفل مسئولية كل من البيت والمدرسة، لذلك فوجود علاقة تواصل بناءة بينهما تحقق الأهداف المرجوة بفعالية.

* * *

فهم الطفل لذاته :

بين عمليات التعلم المهمة التى يمكن تنميتها خلال سنوات الطفولة الأولى هى مساعدة الطفل على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، ومع بيئته الاجتماعية وينظر لمرحلة طفل الروضة وطفل المرحلة الابتدائية على أنها المرحلة التى يكون فيها الأولاد والبنات أفكارهم الأساسية عن أنفسهم وعن الآخرين .

وعلى الرغم من أن هذه الأفكار والمشاعر قابلة للتغير بنضج الطفل، إلا أن الأفكار الأولى تبقى كنواة أو مركز لنظام الحياة ككل.

وبناء عليه فقد أصبحت السنوات الأولى وقتاً مهماً لتشكيل الأرضية (الخلفية) أو لأساس للفهم الشخصى والاجتماعي.

ومما لا شك فيه أن المشاعر الإيجابية نحو الذات تجعل الحياة بناءة أكثر. وقد لاحظ التربويون على مدي سنوات عدة أن هناك علاقة بين صورة الذات عند التلميذ وعمله المدرسي، فلو كانت لدى التلميذ صورة طيبة عن ذاته فإن عمله المدرسى سيكون أفضل ، والعكس صحيح.

والمدرس الذى يكون على وعي تربوي هو الذى يجعل ترقية نمو وعي الطفل بذاته هو الهدف المنشود لمساعدة الطفل على اكتساب معنى صحي عن ذاته.

ويتحقق ذلك عندما يعرف الطفل من هو أو ذاته الحقيقية "The Real Me" ويعرف قدراته ويتعامل مع مشاعره وأهدافه.

وعملية فهم الذات هذه تتحقق ضمنياً من خلال التعامل مع الآخرين ومحاولة فهمهم.

والأطفال هم المرايا السلوكية للراشدين المحيطين بهم، ففى أثناء عملية تكوين مفهوم الذات- مثل أى مظهر من المظاهر السلوكية- يتأثر الأطفال بشدة بسلوك الكبار، وخاصة بما يعتقد الأطفال أن الكبار يعتقدون فيه أو يفكرون فيه ويسلكونه.

ومن وراء الآباء، يعد المعلم هو القوة المؤثرة الثانية فى حياة الطفل فى عالم الراشدين، وذلك فى تكوين صورة ذاته، وبالتالى فإن توقع المعلمين تجاه التلاميذ فيما يسمى "بالنبوءة التى تحقق ذاتها: "Self-Fulfilling Prophecy" يؤثر على سلوك التلاميذ الناتج عن ذلك.

* * *

فهم الطفل للآخرين :

تطلب المجتمعات الحالية من مواطنيها كى يعيشوا بنجاح، مكونين مهمين هما: المعرفة، والمهارة فى العمل مع الآخرين. وتعريض الطفل للمفاهيم والأفكار المفتاحية يمدهم بالمعرفة، لكنه لا يمدهم بالتبعية بالقدرة على تطبيق ذلك فى حياتهم للتعامل مع الآخرين.

ولمساعدة الطفل على التعلم اجتماعياً فيما وراء السلوك اللفظي أو مجرد المعرفة، يكون من المفضل تدعيم تعلم المعرفة عن طريق التدريب فى مجموعات صغيرة لاكتساب الخبرات. فمثل هذه المجموعات تقدم للطفل خبرات عملية لتعلم السلوك المرغوب فيه اجتماعياً.

ومن المهم التأكد من أن أهداف هذه المجموعات قد تم التركيز عليها، وفهمها الأطفال فهماً جيداً.

وتعد القيم والمعايير الخلقية ذات أهمية بالنسبة لنا لأنها تقف كأسس محددة لسلوكياتنا وقراراتنا.

وتعد أكثر العمليات أهمية فى تحقيق نضج النمو هى تنمية نظام قيمى للشخص. وهذه العملية تبدأ مبكرة فى الحياة وتمتد حتى الرشد. وتتمثل أهمية

التعامل مع القيم فى مرحلة الحضانة والمدرسة الابتدائية فى أن هذه السنوات تعد سنوات تكوينية يجرب فيها الطفل الأفكار والمشاعر المرتبطة بهذه القيم، الأمر الذى يشكل نواة لنظام الطفل القيمي طوال الحياة.

ويعتبر كل من : Raths, Harmin and Simon القيم كنتاج لنمو الخبرة، ولأن للأفراد خبرات مختلفة فلكل منهم أيضاً قيماً مختلفة.

وتنشأ القيم من العوامل الثلاثة التالية :

١- عندما يختار الأفراد القيم بحرية، وهم على وعي بالبدائل المتعددة ، آخذين فى الاعتبار النتائج المترتبة على كل بديل.

٢- عندما يقدر الأفراد القيم التى اختاروها ويعتقدون فيها.

٣- عندما ينفذون هذه القيم فى حياتهم بشكل منظم متكرر.

ويرى بياجيه أن عملية النمو الخلقي تغير من شكل التراكيب العقلية، وهى عملية معتمدة على النمو المعرفي ومرتبطة بالمثيرات التى تنبع من البيئة الاجتماعية .

وعليه... يمكن القول أن : الخلق مركب اجتماعي مكتسب، والتربية الخلقية تعتمد على عمليتين رئيستين : ١- إكساب الأفراد المعلومات اللازمة، لإصدار القرارات الخلقية السوية، ٢- تحويل هذه القرارات لفعل وذلك عن طريق إثارة الحافز المناسب.

والطفل يتعلم كيف يسلك اجتماعياً عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم. وعندما يحقق سلوك الطفل الاجتماعي شئ كان يطلبه الطفل، فإن سلوك الطفل يدعم.

والبيئة تدعم سلوك الطفل عندما تنتبه لسلوكه، سواء كان ذلك الانتباه من الأنداد أو من الراشدين، الأمر الذى يعد قوة مؤثرة عليهم، فحتى الانتباه السلبى المصحوب بالتوبيخ والتعنيف يعزز السلوك غير المرغوب فيه لديهم.

وهذه التتابعات الناشئة من سلوك الطفل تؤثر على تعلم الطفل بطريقتين:

١- أنها تقدم تغذية رجعية للطفل تعرفه ما إذا كان ما فعله صحيح أم لا. وتعد التغذية الرجعية معلم حيوي ، والعامل الأكثر تأثيراً عندما تتبع المحاولة مباشرة.

٢- التتابعات تقدم دافعاً للقيام أو لعدم القيام بالسلوك.

والأطفال المختلفون يحتاجون لتدعيمات مختلفة من المعلم ، وواجب المعلم معرفة المناسب لكل طفل من تدعيم بما يزيد من تعلم الطفل للسلوك الاجتماعي المرغوب، وبالتالى فهم نفسه وفهم الآخرين.

(Introducing the Young Child to the Social World , (68), P. 1-43, P. 78-80)

(الأسس النفسية للنمو (٣١)، ص ٢٤٣)

* * *

كيفية تقبل الطفل لذاته وللمحيطين به :

تقبل الطفل لذاته :

عاطفة اعتبار الذات:

تعرف العاطفة على أنها استعداد نفسي ينشأ عن تركيز مجموعة من الانفعالات حول موضوع معين، ذلك لأن هذا الموضوع فى خبرة الشخص الماضية كان مثيراً لعدة ميول مختلفة، ونتج عن تكرار هذه الاستثارة أن أصبح الفرد مستعداً للاستجابة الانفعالية (على نحو ما) له، استجابة تختلف باختلاف الموقف الذى يوجد فيه. فالعاطفة إذن هى عبارة عن اتجاه وجدانى نحو موضوع بعينه، مكتسبة بالخبرة والتعلم.

وفى بداية الأسابيع الأولى من الحياة، نجد أن الطفل يكون علاقة اجتماعية بيولوجية، ذلك لأن الطفل يتعذر عليه أن يواصل حياته دون هذه العناية التى يقوم

بها شخص آخر خارجى (غالباً الأم) يمده بالطعام والشراب والحماية، وفى أحضان هذه العلاقة الثنائية تنشأ هذه العاطفة . ألا وهى عاطفة اعتبار الذات.

ومع النمو الجسمى والعقلي للطفل تنشأ علاقة جديدة بينه وبين المحيطين به قوامها المحبة والعطف والمشاركة الوجدانية.

وبالتدريج يلاحظ الطفل أنه لا يحوز على رضا المحيطين دون أن يظهر شيئاً من الطاعة والنظام.

- وهكذا نرى أن سلوك الطفل فى هذا الدور البدائي التكويني يخضع إلى حد كبير لعاملين مهمين هما: الثواب والعقاب. هنا يبدأ الطفل فى تكوين فكرة عن نفسه، تكون فى اساسها مستمدة من فكرة الآخرين عنه، ومعنى ذلك أن فكرة الطفل عن ذاته فى صورتها الأولى تشتق من رضى المحيطين به أو سخطهم عليه. وكلما تقدمت به السن حاول جاهداً أن يوائم بين ذاته وذوات الآخرين، لأن هذا النوع من المواءمة أو التكيف مدعاة لتجنب العقاب .

من ذلك نرى أن فكرة الطفل عن نفسه لا تنشأ منعزلة، بل هى وليدة التفاعلات المستمرة القائمة بينه وبين المحيطين به، فهى إذن عملية ديناميكية لا تقف فى دور تكوينها عند حد معين. وكلما اتسعت دائرة معاملات الفرد أدي به ذلك إلى الحد من ميوله الأنانية الداخلة فى تكوين فكرته عن نفسه.

- ويستطرد مصطفى فهمي قائلاً :

- إن النمو العقلى والخلقي عند الفرد إنما هما فى الحقيقة عملة واحدة من وجهين مختلفين فمن الخطأ أن نفصل أحدهما عن الآخر، وتتم هذه العملية بتكوين عاطفة اعتبار الذات.

وتعتبر هذه العاطفة المصدر الإنسانى لأكثر خبراتنا الانفعالية، وأكثر جهودنا شدة ودواماً، أى أن أقوى دوافع السلوك تصدر عن هذه العاطفة.

وتتسع هذه العاطفة بحيث تتعدي الذات إلى كل ما يتصل بها ويشمل ذلك المنزل الذي يعيش فيه الإنسان وكتبه وملبسه وأبناؤه ومن يحبهم ومن لا يحبهم، فكل هذه العناصر تكون ذاته الكبرى، فما يمسها من مدح يثير زهوه، وما يذمها يثير ألمه. وتتسع كذلك لتشمل المدرسة والجماعة والشعب ، تلك الجماعات التى ينخرط فى سلكها الشخص فيتحد معها.

• وعلى هذا فأهم الحقائق التى يقوم عليها علم النفس الاجتماعي هو أن الميول الأنانية الداخلة فى عاطفة اعتبار الذات، تجبر صاحب هذه العاطفة على أن يعمل لخير الجماعة التى ينتمي إليها، لكونها جزء من نفسه الكبرى. ولذا كانت ميول هذه العاطفة تجد إرضاء لها فى العمل على خير الجماعية ورقيها.

(علم النفس الأكلينكي (٤١)، ص ١١٦ - ١١٩)

• ويذكر كل من : Cooley, Mead, Freud and Gofman أن جينات مفهوم الذات تنتج من خلال تفاعل الطفل مع الآخرين. إلا أن كل منهم يعبر عن ذلك بطريقة مختلفة، وcooley يرى أنها انعكاس لتفسيرات الغير المهمين بالنسبة لطفل ، لسلوك الطفل، وMead يميز بين نوعين من الذات: الذات الفاعلية "1" ، والذات التى يقع عليها فعل الآخرين وهى الذات المفعولة "Mc". وفرويد يقترح ثلاث ذوات: هى: الذات الغريزية Id، وأنا : الذات التى يقع عليها عبء التوفيق بين العالم الخارجى والعالم الداخلي، والأنا الأعلى أو الضمير "Super . Ego" وأخيراً يقترح Golman ذواتاً متعددة باختلاف الأدوار التى يقوم بها الفرد فى مواقف الحياة المختلفة

(Sociology of Childhood. (93), P. 192)

وقد أدرك التربويون الآن خطورة وأهمية الدور الذى تلعبه المشاعر فى عملية التعلم، وهم يدركون أن مشاعر الطفل عن ذاته سيكون لها تأثير فى الطريقة التى يتعلم بها القراءة مثلاً أو المهارات المدرسية الأخرى.

وفوق ذلك فقد أيقنوا أن الطفل فى حاجة إلى تدعيم بعض صنوف الطمأنينة الذاتية كى يحقق التوافق الفعال كفرد.

كما لمسوا الحاجة إلى تنمية النشئ الذي يستطيع تفهم أساليب حياة الآخرين من الناس ويحسن التعامل معهم.

ويحدث هذا من خلال عملية التعلم الاجتماعي وتعنى جميع المدركات التى يحصل عليها الأطفال داخل المدرسة وخارجها، والتى من شأنها أن تساعدهم على أن ينظروا إلى أنفسهم وإلى الآخرين باحترام متزايد ، كما تساعدهم على اكتساب القدرة على حل مشاكل الحياة، والأخذ بيدهم نحو تكوين مفاهيم أفضل للتعايش مع الآخرين.

• ويعتقد التربويون أن الطفل عندما يتكون لديه إيمان بنفسه وثقة بالآخرين وشجاعة فى مواجهة حدوده. سوف يغدو للمعلومات التى يكتسبها قيمة ومعنى كبيران.

- وهناك صورة ذهنية معينة لكل تلميذ عند التحاقه بالمدرسة . وتتميز هـذه الصـورة بأنها ذات ثلاثة أبعاد، يختص أولها بالفكرة التى يأخذها الطفل عن نفسـه فـى هـذه المرحلة الخاصة فقد تكون لديه صورة عن ذاته كشخص له كيـان، ذي قـدرة علـى التعلم ، وذي قوة جسمية، وبإيجاز فإنه شخص كفء للنجاح، وقد تكون صورته علـى العكس من ذلك.

ويتعلق البعد الثانى بفكرة الطفل عن نفسه فى علاقته بغيره من الناس، فقد يرى نفسه إنساناً مرغوباً فيه أو يتحاشاه الآخرون، أو منبوذا تماماً . وقد يري أن قيمـه واتجاهاته ومنزله وأباؤه وعنصره من الأسباب التى تجعل الآخريـن ينظـرون إليـه بتوجس، أو بعين الاحترام.

الأمر الذى يؤثر على البعد الأول وهو نظرة الطفل إلى نفسه.

وتعتبر نظرة الطفل إلى ذاته كما يحب أن يكون هى البعد الثالث الذى يتكون فـى ذهن الطفل.

وكلما صغر الاختلاف بين الصورة الفعلية التى ينظر بـها الطفـل إلـى نفسـه، والنظرة المثالية التى يتمناها، إزداد النضج وأصبح من المحتمـل لـهذه الصـورة أن تتحقق، وحينئذ يمكن القول بأنه متقبل لذاته كإنسان، وواثق من نفسه، وبمن يقدمون له المساعدة، وتكون لديه الشجاعة على مواجهة حدوده والعيش فى نطاقها.

- وقد وجد أن المعلم (أو المعلمة) عاملاً فعالاً فى تحقيق ما سبق، وبما أن الأطفال مـن جميع البيئات لديهم نفس الحاجات الأساسية للحب والأمن، إذن فعلى المعلم أن يتقبـل الأطفال على أنهم يستحقون الحب، وقابلون للتعلم، ويبحث فى النواحى الجميلـة فـى الحياة والظروف الخاصة بهم، وبذلك فإن المعلم أو المعلمة ستزرع بذور اعتبار الذات فى قلب كل طفل.

- والمدرسة تستطيع أن تقدم خبراتها النافعة والمفيدة لتلاميذها لأنها :

١- تؤكد على نواحى القوة فى كل طفل وتؤكد على أن نواحى الضعـف أو القصـور يمكن التغلب عليها بفضل نواحى قوته.

٢- وتدرك المعلمة مشاعر الأطفال وتكون على وعي بها.

٣- وتنمي كل طفل أولاً على الحب والتأييد، أما النقد فيجب أن يأتى بعد ذلك عندمـا يصبح الطفل على درجة من القوة والثقة بالنفس حتى يتقبله.

٤- وتتقبل السلوك غير العادي إيماناً منها بأن النفوس المضطربة تجد ملاذها في السلوك العدواني عندما تكون الضغوط على أشدها.

٥- وأخيراً فهي تعكس للأطفال رأيها فيهم وفحواه أنهم أشخاص جديرون بالثقة والاحترام. (مساعدة الطفل على تقبل ذاته وتقبل الآخرين (٤٥)، ص ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٢، ص ٤٥، ٤٦، ٦٠، ٦١).

* * *

تقبل الطفل للآخرين :

يرتبط تقبل الآخرين أشد الارتباط بتقبل الذات، فالشخص الذى لديه ثقة بنفسه يعتبر أكثر اهتماماً ورغبة للانطلاق والأخذ بيد غيره.

وتؤثر حاجات الفرد فى إدراكه للآخرين. وكثيراً ما يعوق الأطفال فى تقبلهم للآخرين بعض الأفكار الجامدة التى تنعكس على أفعال من حولهم من الناس إزاء بعض الثقافات أو بعض الجماعات.

ويعد تقبل الأشخاص الآخرين الذين يعيشون فى ثقافات مختلفة عن ثقافة الطفل أمر مطلوب وله أهميته . وكوننا نتعلم طرائق حياة هؤلاء الأشخاص أمر مثير ومجز، فعن طريق هذه المعرفة يتأتى فهمنا لهم، ويحتمل أن يزداد تقبلنا لهم أكثر فأكثر بهذا الفهم وعن طريقه.

ومن المسائل الأساسية لأطفال المرحلتين النهائيتين بالتعليم الابتدائى، كما هو الشأن لجميع الأطفال الأصغر منهم أن يصبحوا متقبلين لأنفسهم وللآخرين (من اللذين يألفون)، ففى هذه المرحلة من النمو حيث لم تلبث وتستقر بعد عند الطفل المعايير الداخلية والقيم، فإنها عند طفل ما دون العاشرة تتذبذب بين سلوك الطفل والراشد. وبعض المدرسين لديهم فهم عميق لطبيعة السلوك فى هذه السن الانتقالية بين مرحلتين، فهم يدركون أن مثل هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تعضيد الجماعة وتقديرها لهم، ويقدرون أيضاً مدى الكفاح الذى يبدله الأطفال ليكتشفوا ذاتهم.

وإذا ما نظرنا إلى دائرة السلوك بشكل متكامل، فإن سلوك الأطفال ســـصبح معبراً عن أفكارهم ومشاعرهم والصور التى فى ذهنهم، ويتأثر تقبل المدرس للسلوك بذات هذه العوامل، وعندما يفهم كل من المدرس والتلميذ الدلائل التى تميز الســلوك وتفصح عنه يصبح تقبل كل منهما أمراً محتملاً.

(مساعدة الطفل على تقبل ذاته وتقل الآخرين (٤٥)، ص ٦٣، ٩٥، ١١١).

* * *

(٧) الإدراك الاجتماعى وعلاقته ببعض المتغيرات :

أ‌و العوامل المؤثرة على عملية الإدراك الاجتماعى :

- تعتمد عملية الإدراك عامة على ثلاثة عوامل تؤثر فيها هى:

طبيعة الأعضاء الحسية للمدرك.

طبيعة الموقف أو المثيرات التى تؤثر على أعضاء الحس.

بنظام اتجاهات المدرك (Social Psychology. (85), 60, P. 70, 71)

- إدراك الإنسان للإنسان : "الإدراك الاجتماعي" :
- بحث المشتغلون بعلم النفس الاجتماعي أسباب اختلاف الناس فى طريقة إدراكهم للآخرين، وقد تبين أن هناك مجموعتين من العوامل تؤديان إلى ذلك:

أ- عوامل تتعلق بالشخص موضوع الإدراك أى بالمدرك.

ب- عوامل تتعلق بالمدرك

وفيما يلى بيان ذلك :

أ- **المدرك:**

(١) *الدور :* إننا فى ظروف حياتنا اليومية نجد أشخاصاً يتصرفون فى ظروف ما- حسب طبيعة دورهم- بما يزيد أو يقلل من مكانتنا أو قوتنا الأمر الذى يؤثر على إدراكنا لهم، وقد أكدت دراسة هورتز Horrwitz, 1958 ذلك.

(٢) *الرابطة السببية:* عندما يسلك فرد فى موقف ما على نحو يختلف عما نتوقعه منه من سلوك مناسب لهذا الموقف فهذا يؤثر على إدراكنا له، وهذا ما أيدته تجربة Jones & Dochams, 1958 .

ب- **عوامل ذاتية تتعلق بالمدرك وهى ثلاث مجموعات:**

أولها : العوامل المزاجية :

حاولت بعض الدراسات تفسير كيفية تأثير مشاعر الأفراد وظروفهم على إدراكهم للآخرين منها دراسة : Ferbach & Singer, 1957 وتبين منها :

أن المفحوصين الذي يشعرون بالخوف من توقعهم حدوث صدمة كهربائية يدركون الآخرين على أنهم يهددون أمنهم، وكان هذا يختلف عن إدراك المفحوصين الذين لا يتوقعون حدوث ذلك لهم.

وثانيها : أثر خصائص الشخص المدرك على إدراكه:

أ- السن والجنس :

بينت دراسة أجراها كل من Kohn & Fieder, 1961 أن الأشخاص الصغار يختلفون فى إدراك الآخرين عن الأشخاص الأكبر سناً. وكذلك وجد أن الإناث يختلفن عن الذكور فى إدراكهن للآخرين.

ب- أثر إحساس الفرد بمكانته السوسيوميترية على إدراكه للآخرين:

يقصد بالمكانة السوسيوميترية مركز الفرد فى بناء الجماعة بالنسبة لبقية الأعضاء فهى التى تحدد مدى تقبل بقية أفراد المجموعة للفرد.

ومن أهم الدراسات التى تناولت هذا الموضوع دراسة "سعد عبد الرحمن سنة ٦٧، ١٩٧١" .

ومن نتائج هذه الدراسة :

- أن المفحوصين المرفوضين أكثر ميلاً لإدراك الزميل الأكثر تفضيلاً، أكثر شبهاً بمفهومهم عن ذاتهم، وأما المفحوصين الذى يختارون كزعماء فلا تظهر لديهم هذه الصفة (وذلك عند تحليل درجات التشابه الوصفى أ/ب).

- وقد جاء فى درجات التراسل أ / ب :

أن الأفراد الذين يمثلون بؤرة الاختيار السوسيومترى يصفون أقرب معاونيهم بطريقة تقترب من تلك التى يحب هؤلاء المعاونون وصف أنفسهم بها.

- كما تبين من درجات الفرق المقارن أن :

الأفراد الذين يمثلون بؤرة الرفض وكذلك الذين لم يوجه إليهم أى اختبارهم أقدر على التمييز بين صفات وخصائص أقرب المعاونين.

جـ- أثر الصفات الشخصية للمدرك على إدراكه :

ركزت بعض الدراسات على سمات شخصية المدرك منها: دراسة Scodel & Mussan, 1953 وقد تبين منها أن المسطرين ذوى الدرجات العالية فى السيطرة يدركون الآخرين على أنهم مسيطرين بدرجة عالية مثلهم، والعكس صحيح بالنسبة لذوى الدرجة المنخفضة . وقد أبدت ذلك دراسة Lipetz, 1960.

د- النمط الإدراكى الخاص بكل فرد :

تبين أن كل فرد يتميز بنمط معين يستخدمه فى الإدراك، وقد أوضحت ذلك دراسات عدة منها دراسة : Gollin & Rosenberg, Bieri , 1955 إذ أن كل فرد يهتم فى إدراكه للآخرين بسمات معينة يضعها فى المقدمة أو يكررها.

هـ- أثر اتجاهات التعصب :

لقد تبين أن الأفراد الأقل ميلاً للتعصب يكونون أكثر دقة في إدراكهم للآخرين عن ذوي الميل الشديد للتعصب، وهذا ما أبدته التجارب مثل تجربة Meginnies & Altman, 1960.

وثالثها : أثر العوامل المتعلقة بالتنظيم المعرفي للفرد :

أ- الخبرة السابقة :

فقد وجد أن خبرة الفرد السابق ببعض المجموعات أو الجماعات العرقية أو الحضارية ، تؤثر على إدراكه لشخص ما.

ب- العلاقات الاجتماعية ومفهوم الفرد عن ذاته. (وقد سبق التعرض لهذا) (علاقة اتخاذ الفرد للقرار ببعض متغيرات الإدراك الاجتماعي (٣٥)، ص٣٧- ٤٥).

عملية الإدراك الاجتماعي وإنتاجية الجماعة :

تعرف إنتاجية الجماعة "Group Productivity" على أنها قدرة الجماعة على تحقيق الهدف من قيامها وتكوينها سواء كانت هذه الأهداف مادية أو اجتماعية.

وقد وجد أن تكوين أي جماعة واستمراريتها وتحقيقها لأهدافها معتمد على عملية الإدراك الاجتماعي، وأي تغير في عملية إدراك الفرد للآخرين إدراكاً اجتماعياً (إدراك للدور وللوظيفة) يحدث تغيراً فيما يتوقعه هذا الفرد من الآخرين، وبالتالي يحدث تغيراً في القيم القائمة على هذا التوقع.

وتقاس انتاجية الجماعة بمدي التغير في توقعات أعضائها وفي القيم الناتجة بناء على ذلك.

وقد أبدت هذه عدة دراسات امتدت من سنة ١٩٥١ إلى ١٩٦٤.

(السلوك الإنساني (١٧)، ص ٣٩٩- ٤٠١)

دقة الإدراك الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات :

١- متغير الجنس : Sex

قام Taft, 1955 بدراسة تبين منها وجود اختلاف بين إدراك كل من الرجال والنساء وخاصة فى جانب التعرف على المشاعر.

إلا أن Maccoby and Jacklin قاما بالعديد من الدراسات سنة ١٩٧٥ على الإدراك الاجتماعي عامة وجدا منها عدم وجود فروق بين الجنسين فى جوانب الإدراك الاجتماعي عامة.

٢- متغير العمر : Age

أشارت الدراسات المبكرة التى قام بها Taft, 1955 أن الأطفال يتحسنون أكثر فى تحديد تعبيرات الوجه ونبرات الصوت الخاصة بالمشاعر، كلما يكبرون، وقد أيدت هذا العديد من الدراسات الحديثة.

وقد أظهرت دراسة Borke, 1971 أن أطفال الثالثة يستطيعون التعبير عن كيفية رد فعل طفل آخر وسلوكه عندما تضيع لعبته المفضلة أو يأكل أكلته المفضلة الأمر الذى أشارإلى وجود تعارض مع فروض بياجيه التى اعتنقها حول أن أطفال هذا السن يكونون متمركزين حول ذواتهم غير قادرين على رؤية وجهة نظر الطفل الآخر.

وقد أظهر كل من Dymond, Hughes and Raabe, 1952 أن الأطفال يتحسنون بشكل ملحوظ فيما بين الأعوام من السابعة وحتى الحادية عشر فى قدرتهم على التحديد بشكل صحيح مَنْ من زملاء فصلهم يفضلون، إلا أن القليل من الأبحاث درست هذا الموضوع.

٣- متغير الذكاء: Intelligence

أظهرت دراسة Taft, 1956 أن هناك ارتباط بسيط بين الذكاء والقدرة على تحديد صفات الآخرين.

كما أظهرت دراسة Sechrest & Jackson سنة ١٩٦١ أنه لا توجد علاقة على الإطلاق بين الذكاء والقدرة الصحيحة على التنبؤ بسلوك الغير.

إلا أن دراسة Walfe سنة ١٩٧٤ على المراهقين باستخدام مقاييس كاتل "الاستفتاء" "Cattell's 16 PF Questionnaire" أظهرت وجود ارتباط قوى بين المتغيرين .

وللحقيقة يمكن القول أن هناك رابطة من نوع ما بين الذكاء والقدرة على إدراك الغير بدقة ، لكننا بحاجة إلى المزيد من الأبحاث لتقديم سبب واضح عن هذا (Perceiving Others. (92), P. 127, 128)

مما سبق يتبين عدم وجود اتفاق بين الدراسات حول العلاقة بين الإدراك وبعض المتغيرات، الأمر الذى يحث على الدراسة الحالية.

* * *

- **متغيرات الدراسة الحالية :**

تهتم الدراسة الحالية بمعرفة مدى إمكانية وجود علاقة بين الإدراك الاجتماعي -كعملية سباعية الأبعاد- وعمليتين عقليتين معرفتين هما: التفكير، وتحديداً التباعدى منه، والتذكر (كما جاء ذكره بالفصل الأول).

مع الأخذ فى الاعتبار المتغيرات المصاحبة لهذه العلاقة من ذكاء وعمر وجنس وقد تم تحديد سمتين من سمات الشخصية فى الإدراك الاجتماعى، أما الأولى وهى القدرة الاجتماعية فهى صفة إيجابية تدل على تكيف الفرد فى تفاعله مع الآخرين وعلى قدرته على الاندماج معهم. أما الثانية وهى "السيطرة والتسلط فهى على العكس من ذلك، فبينما نجد أن السيطرة تشير إلى القدرة على إدارة الأشياء، نجد أن اقترانها بالتسلط يشير إلى أنها حيودية بمعنى أنها لو زادت عن حدها أصبحت صفة سلبية تشير إلى التحكم فى الأفراد (أي إلى التسلط) (العلاقة بين بعض الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية – رسالة ماجستير (١٩) ، ص ٨٩). لذلك فقد هدفت الباحثة إلى تحديد مدى فهم الطفل للآخر سواء كان ب أو جـ فى صفتين اجتماعيتين إحداهما مرغوبة والأخرى مرفوضة، لتبين مدى إمكانية وجود علاقة بين قبول الطفل للآخر ونسبه صفة معينة إليه ، وذلك فى إطار علاقة البحث الأساسية مع مراعاة أثر المتغيرات المصاحبة.

* * *

الجزء الثانى

التفكيـــــر

تقديم عام للجزءين الثاني والثالث :

اهتم الجزء الأول من هذه الدراسة بتحديد طبيعة عملية الإدراك عامة وقوانينها مع التركيز على عملية الإدراك الاجتماعي خاصة ومناقشة الموضوعات المرتبطة به.

أما الجزء الحالي فيهتم بتناول أولى العمليات العقلية المعرفية لـــهذه الدراســة ألا وهو التفكير، على أن يتلو ذلك الجزء الخاص بالتذكر.

وتحاول هذه الأجزاء تناول موضوعات مثل، أو الإجابة على تساؤلات مثل:

- كيف يتناول العقل المعلومات أو البيانات التى يحصل عليها ؟
- كيف يقوم بتخزينها واستدعائها إذا لزم الأمر؟
- كيف يقوم بمعالجتها بعد تشفيرها؟
- ما هى العوامل المؤثرة على ما سبق ؟
- كيف يقوم الطفل بحل المشكلات العقلية التى يواجهها ؟
- كيف يخزن عقل الطفل المعلومات ويستدعيها ؟
- كيف ينمو عقل الطفل، ويعالج ما يحصل عليه من بيانات ومعلومات ؟

وسيتم معالجة ما سبق فى جزء ين أولهما خاص بالتفكير ، وذلك كما يلي :

*　　*　　*

تقديم موضح لتسلسل عرض موضوعات الجزء الثاني :

يعنى هذا الجزء بالعملية العقلية الخاصة بالتفكير، وفى محاولة للباحثة لسير أغوار الحقائق المعروفة حول التفكير جاء هذا الجزء مرتباً كما يلى :

١- التفكير وعلاقته بالمخ :

بمعنى الأساس العضوي للتفكير ، فالتفكير عملية عقلية تحدث نتيجة خصائص معينة مادية بالمخ، الأمر الذى حاولت الباحثة التعرض له.

٢- الأسس النظرية المفسرة لعمل العقل :

فبعد عرض المكون العضوي جاء عرض المكون النفسي (العقلي) ليوضح الدعائم النظرية المفسرة لعمل العقل بشكل عام من خلال نظريات ومدارس علم النفس المتنوعة.

٣- نظريات التفكير :

تأتى هذه النقطة لتوضح الأسس النظرية المفسرة "لطبيعة التفكير"، وذلك فى منظور أكثر تخصصاً من سابقه، باعتبار أن التفكير كعملية جزء من النشاط العقلي ككل. وقد جاء ذلك فى ثماني نقاط توضح كل ما هو متعلق بعملية التفكير من حيث : النظريات المفسرة له، خصائصه، العمليات العقلية التى يتضمنها ، الأدوات التى يستخدمها، مستوياته ، ومعوقاته ، كل ذلك فى محاولة لتحديد وتوضيح طبيعته أكثر .

٤- أنواعه :

وتأتى هذه النقطة فى شكل أكثر تخصصاً من سابقتها ، وقد جاء ذكرها لأن الدراسة الحالية تتناول نوعاً من أنواع التفكير ألا وهو التفكير التباعدي وقد أفردت الباحثة جانباً خاصاً به تناولته فيه.

٥-٦ العلاقة ببعض المتغيرات ، والنمو :

ثم تأتى النقطتين الأخيرتين لبيان علاقة التفكير ببعض المتغيرات ، ومن ثم دور الدراسة الحالية فى دراسة متغيرات أخرى. وكذلك نمو عملية التفكير من خلال الخصائص المميزة لنمو هذا التفكير عند الأطفال وعلاقة ذلك بالوراثة والبيئة، ثم بعض مظاهر النمو العقلى عامة عند الأطفال، ثم منظور أكثر تخصصاً لنمو التفكير عند الأطفال وذلك من خلال النظريات الموضحة لكيفية تفكير الطفل، ونمو التعلم الذى يدل على نمو التفكير، ونمو سلوك حل المشكلات عنده.

١- المخ والتفكير :

هل هناك أساس عضوي بالمخ للتفكير ؟ هل هناك جزء معين بالمخ يؤثر على عمليات التفكير؟

هل تؤثر العمليات العقلية فى تراكيب المخ ؟

للمخ خصائص فيزيائية تتصف طبيعتها بالتغير المستمر، ولا يخلد للراحة أبداً وبشكل كامل، ولكنه دائماً يعج بالنشاط الكهرو كيميائي Electrochemical Activity ومع ذلك فبنائه العام وشبكة الخلايا العصبية العاملة ومناطقه الرئيسية فى اللحاء وهلم جرا، كلها أنساق ثابتة بشكل عام وقليلاً ما تتغير.

أما ما يحدث داخل الدماغ من عمليات فيتغير بيسر وبشكل أشد سرعة، فنحن نستطيع تغيير أفكارنا بسرعة وبدون تغير بنائى واضح فى الدماغ، ورغم ذلك فإن نمط التحولات والانتقالات Transmissions الكهروكيميائية ربما يكون أكثر قابلية للتغير وبشكل حاد. وتسبب التغيرات الفيزيائية فى النشاط العصبي تغيرات فى نشاط العقل.

ومع أن العقول تميل إلى أن تكون أكثر نشاطاً وديناميــة ، فإنها أيضاً ذات اتساق وتناغم واستقامة وثبات على مبادئ محددة، فأسلوبنا العام فى التفكير، واتجاهاتنا نحو أدياننا وعقائدنا، وطموحاتنا، ونظرتنا للأسرة، وهلم جرا، كلها وظائف مستقرة وثابتة بشكل معقول.

وقد وُجدت أقدم إشارة مكتوبة عن الدماغ فى الكتابات الهيروغليفية المصرية القديمة . وكان قدماء المصريين يعرفون أن الأعصاب التى تصيب أحد جانبى الدماغ تسبب أمراضاً للجانب المقابل له فى الجسم.

ويتكون الجهاز العصبى من الحبل الشوكي Spinal Cord والدماغ Brain، وتعد الخلية العصبية Neuron الوحدة الأساسية للجهاز العصبى وتنقل المعلومات العصبية إلى كل أجزاء الجهاز العصبي.

والدماغ الإنساني عبارة عن مجموعة كثيفة جداً من الخلايا العصبية التى يقدرها البعض بعدد يفوق المائة بليون خلية تقريباً، ويكون فى مقدور كل منها استقبال الدفعات العصبية ونقلها إلى آلاف الخلايا العصبية الأخري فى كثير من الأحيان.

ودائماً يكون الدماغ حياً ومفعماً بالنشاط الكهروكيميائى، وغالباً ما تنشط وتستثار الخلية العصبية ألف مرة فى الثانية الوحدة.

ومن المنظور الارتقائي تبين أنه فى سن الميلاد لم تكتمل بعد وصلات الاشتباك العصبي، ولم تتغلف كل الخلايا العصبية بالغلاف النخاعي ، ومع ذلك فإن معظم الخلايا العصبية تكون صالحة للعمل والنشاط .

وفى مرحلة المراهقة تكون المشتبكات العصبية قد نمت تماماً ونضجت ويكون الغشاء النخاعي قد غلف الخلايا العصبية كلها.

وفى مرحلة الرشد تتوقف عملية تكاثر المشتبكات العصبية كلية.

وتحدث عمليات التفكير الإنساني والإحساس وعمليات اللغة وبقية الوظائف المعرفية الأخري داخل اللحاء الدماغي (القشرة المخية).

(علم النفس المعرفى (١٦) ، سنة ٩٦ ، ص ٥٣، ٥٤ ، ٦٢ ،٦٥، ٧٠).

كما قد تبين أن القشرة المخية أو اللحاء هو مكان العمليات العقلية العليا كالتفكير والاستدلال والتذكر.

وقد وجد أن النصف الأيسر من المخ متخصص فى الأنشطة اللفظية، والتفكير والتحليل المنطقي، بينما تخصص النصف الأيمن فى الفهم والاتصال الوجداني، وفى تركيب المعلومات . وقد يكون الجزء الأيمن أكثر دقة فى استدعاء بعض أنواع المعلومات المخزنة.

ويرى العلماء أن العمليات المعرفية يمكن أن تحدث فى كلا نصفي المخ بشكل مستقل بما يسمح لنا بالقيام بعملين فى وقت واحد، وذلك طالما أن العملين لا يعتمدان على نفس المصدر المعرفى (Psychology. 98. (100), P. 80, 81)

- وقد وجد أن النشاط العقلي بصفة عامة يرتبط بالتغيرات الكيميائية التى تطرأ على الجسم، وهذه التغيرات قد تنشأ عن الظروف الطبيعية للجسم مثل مكونات المخ الكيميائية أو الهرمونات، وقد تكون خارجية أى تأتى للجهاز العصبي من خارج الجسم عن طريق الطعام أو العقاقير.

- وقد وجد أن الأوكسجين والثيروكسين من العناصر الكيميائية التى يحتاج إليها المخ فى نشاطه وخاصة اللحاء إذ يحتاج أكثر إلى الأكسجين . ويؤدي الحرمان من هذا العنصر إلى نقائص دائمة حتى ولو كانت فترة الحرمان قصيرة (من ٨ ق – ١٠ ق).

كما يؤدي الاستمرار فى النقصان إلى نقصان فى الذاكرة والحكم والانتباه بل ونقصان الدرجات فى اختبارات الذكاء. كما جاء فى دراسة كوراه التتبعية مع زملائه على مجموعة من الأطفال تعرضت لنقص أكسجين الأنسجة منذ الميلاد، حيث جاءت درجاتهم منخفضة فى اختبار المفردات لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال WISC، كما أكدت الملاحظة المباشرة أنهم أقل كفاءة فى ذكائهم الاجتماعي.

- ومن أكثر العقاقير تأثيراً فى النشاط العقلي الكحول والكافين، إذ أن وضع المفحوصين تحت تأثير الكحول يؤدى إلى نقصان دال فى اختبارات القدرة العددية ومنظومات الأشكال البصرية.

- وفى دراسة قام بها ناش استخدم عدة اختبارات تتطلب الإنتاج التباعدي والتداعي، وأعطي لمفحوصيه جرعات صغيرة من الكحول فوجد أن أثرها ضئيل على عمليات التداعي، وحينما ازادت جرعات الكحول أدت إلى تعطيل الأداء الذى يتطلب التمييز السريع وإعطاء المعاني للأشياء البصرية والذاكرة المباشرة. (القدرات العقلية (١٢)، ص ٤٨٢-٤٨٣).

*   *   *

٢- نظريات النشاط العقلي :

هذه لمحة سريعة حول المدارس والنظريات النفسية التى تناولت كيفيـــة عمـــل العقل متضمناً فى ذلك عمليات التفكير.

وهى بهذا تعتبر تقديم واسع للجزء التالي الخاص بنظريات التفكـــير، وســيتم بيانها على النحو التالى :

سعى الفلاسفة وعلماء النفس التجريبيون الأوائل إلى تحليل العمليــات العقليــة إلى عناصرها يقيناً منهم أن هذه العمليات يمكن اختزالها فى صورة عمليــات بســيطة. وكان من الشائع – قبل ظهور علم النفس العلمي- فكرة الكيمياء العقلية عند التجريبيين Empiricists والارتباطيين Associationists.

(١) الفلسفة الارتباطية :

وتمتد جذورها إلى الفيلسوف اليوناني أرسطو، ومن بعده الانجليزى تومــاس هويز، وتلاهما جون لوك، وتبعهم آخرون إلى جون مل الــذى يــرى أن العمليــات العقلية العليا ليست مجرد مجموع الأجزاء المكونة لها، بل هى تركيب جديد يختلــف كما وكيفاً عن أجزائه المكونة لها، وقد ســبق بــهذا أحــد المبــادئ الهامــة فــى سيكولوجية الجشتالت (مبدأ الكل أكبر من مجموع أجزائه).

ومن أهم نقاط ضعف هذه المدرسة أن أسسها النظرية كانت شديدة العموميــة إلى حد السطحية والاصطناع ، إذ أنها اختزلت الذاكرة والإدراك والتفكير إلى مجــرد الارتباطات الحسية البسيطة، بما يؤدي إلى تبسيط العقل البشري تبسيطاً مخلاً.

(٢) نظرية الملكات :

وتري أن العقل يتكون من عدد من القوى أو الملكات المستقلة تــؤدي إلــى حدوث أساليب النشاط العقلي المختلفة. وافترضوا وجود ٣٧ ملكة بعضها من نــوع النزوع أو من نوع الإرادة أو من نوع التفكير.

إلا أن سيكولوجية الملكات لم تقدم أي دليل على أن قائمتهم المقترحة تمثل الملكات الأساسية فى العقل البشرى أو أنها مستقلة بعضها عن بعض وثابتة ومستقرة من وقت لآخر.

(٣) المدرسة البنائية :

وقد سميت بالبنائية "Structuralism" لأن أصحابها زعموا أن الخبرات المركبة ما هى إلا أبنية مكونة من حالات بسيطة، وهى الإحساس والصور والمشاعر إلا أنهم لم يلبثوا أن وجدوا أنشطة أخرى مثل : الاتجاهات الشعورية ، الأفكار بدون صور، والعمليات الأولية فى إدراك العلاقات.

(٤) المدرسة الوظيفية :

وهذه المدرسة لها طابع نظرى فلسفي ، فيرى أصحابها مثل كار أن للأفكار قيمة نفعية وتكيفية عند الفرد ، وذلك فى ثلاث نواحى :

أ- قد يكون موضوع التفكير هو غاية السلوك التكيفي وهدفه .

ب- قد تقوم الأفكار بدور وسائل لتحقيق غايات معينة .

جـ- قد تقوم الأفكار بوظيفة تعويضية حين تحل محل السلوك الواقعي.

(٥) مدرسة الجشتالت :

إن البحوث التى أجراها علماء النفس من أنصار هذه المدرسة لم تميز بين التفكير وغيره من أنواع النشاط، فقوانين تنظيم الإدراك تنطبق على جميع الظواهر السيكولوجية. وقد قام كوهلر بتطبيق هذه المبادئ فى تفسير ما يسميه "عقلية القردة". حيث أكد دور إدراك العلاقات والاستبصار فى حل المشكلات.

ثم قام فرتهايمر بدراسته الشهيرة فى التفكير الإنتاجي "Productive Thinking" وفيها يصف التفكير الإنسانى على ضوء مبادئ التنظيم وإعادة التنظيم وإدراك العلاقات ، فالتفكير الجيد يتطلب الإدراك الواضح لتركيب المشكلة ثم إعادة تركيبها إذا لزم الأمر.

وقد تناولت قوانين الجشتالت المجال المعرفي والإدراكي والاجتماعي، وقد سبق تناول أهم قوانينها الاجتماعية فى جانب الإدراك الاجتماعي سابق الذكر.

(٦) المدرسة السلوكية :

من أمثال علمائها الكلاسيكيين واطسون الذى أعاد صياغة ظاهرة التفكير لتتواءم مع تصوره للسلوك . لكنه لم يبين لنا كيف ندرس هذه الظاهرة.

ومن أمثال علمائها الجدد نسبياً طولمان والذى اقترح ثلاثة أنواع من المتغيرات المستقلة والتابعة والمتوسطة.

ويرى أنه يوجد نوعان على الأقل من المتغيرات المتوسطة لها أهميتها فى تفسير السلوك : متغيرات الحاجة ، ومتغيرات المعرفة ، وتشمل متغيرات الحاجة : الجنس، الجوع، الأمن، الراحة، ويمكن أن تكون هذه المتغيرات بمثابة الدوافع، وتجيب عن السؤال لماذا يسلك ؟

وتشمل متغيرات المعرفة: الإدراك والتعرف والمهارات الحركية ، ويمكن أن تسمى بالقدرات ، وتجيب على السؤال كيف يسلك الكائن العضوي؟

(٧) نظرية هب :

وفيها يقترح عالم النفس الكندي دونالدهب أن العمليات المركزية ومنها التفكير هى المشكلة الأساسية التى يجب على علم النفس تناولها باهتمام.

ويرى أن هناك نوعين من التوصيل العصبي أحدهما يسميه التوصيل المتوازي، والآخر يسميه التوصيل التباعدي – "Parallell Conduction Divergent Conduction" ويري أن التوصيل التباعدي يسمح بالاستجابة الانتقائية الراقية للأحداث المحيطة بالكائن، وهذا هو صميم عملية التفكير فى رأي هب.

(٨) نظرية بياجية :

يبدأ بياجية نظريته فى النشاط العقلي بمفهوم التكيف "Adaptation" والذى يتضمن عمليتين متكاملتين هما التمثيل Assimilation وهو عملية تلقي الأشياء من البيئة واستخدامها فى نشاط معين موجود فى ذخيرة الكائن العضوي، أما المواءمة Accommodation فتعني إضافة أنشطة جديدة إلى ذخيرة الكائن العضوي أو تعديل أنشطته القائمة استجابة لظروف البيئة.

وتسعى عملية نمو الطفل وارتقائه إلى تحقيق نوع من التوازن بين عمليتى التمثيل والمواءمة حيث يصبح الطفل أقدر على تناول المثيرات البعيدة عنه فى الزمان والمكان، وعلى استخدام الطرق غير المباشرة فى حل المشكلات. (التفكير دراسات نفسية ، سنة ٧٢ (٢١)، ص ٣- ٢٦).

(٩) نموذج التكوين العقلي لجلفورد :

وفيه يصنف جلفورد القدرات الإنسانية حسب المعايير التالية :

أ- *العمليات السيكولوجية :* وهى لب القدرة أو التكوين الذي يميز القدرة عن غيرها من القدرات وهذه هى : التعرف – التذكر – التقييم – الإنتاج الذهنى (التفكير) المتنوع- الإنتاج الذهني (التفكير) المتقارب.

ب- *محتوي القدرة :* أو نوع المادة التى تحدد هذه القدرة مثل الرموز (حروف وأرقام). أو الأشكال أو المعانى أو الأنشطة السلوكية.

جـ- *تنظيم المادة :* أو المحتوى الذى يحدد شكل العلاقات السائدة بين مكونات هذا المحتوي حيث يكون هذا التنظيم على هيئة : وحدات – تصنيفات – علاقات – نظم منطقية- تحويلات – ضمنيات.

- وبهذا يقول جلفورد أن العمليات السيكولوجية الأساسية عددها (٥)، واحتمالات أنواع المادة أو المحتوى (٤)، واحتمالات التنظيم (Products) عددها (٦)، ومادامت هذه العناصر مستقلة عن بعضها فستنتج عدداً كبيراً من القدرات = ٥×٤×٦=١٢٠.

- وفى سنة ١٩٨٢ قسم جلفورد ومعاونوه محتوى الشكل إلى بصري وسمعي، وبذلك أصبح عدد المحتويات (٥) بدلاً من (٤)، وأصبح عدد العمليات = ٥×٥× ٦= ١٥٠ (القياس النفس (١٨)، ص ٢٤٦).
- وفى سنة ١٩٨٩ قسم الذاكرة فى العمليات السيكولوجية إلى نوعين : ذاكرة التسجيل Memory Recording وهى ذاكرة تسجيل قصيرة المدى، وذاكرة الاحتفاظ Memory Retention ، وهى طويلة المدى، وبذلك تصبح العمليات السيكولوجية (٦) بدل (٥) ويصبح عدد العمليات ككل ٦×٥×٦ = ١٨٠.

وقد قدم جلفورد نموذجه فى التكوين العقلي بناء على الافتراضات التالية :

- أن النشاط العقلي يتكون من عدد من القدرات العقلية المتمايزة، وكانت ١٢٠ قدرة كما قدمها عام ١٩٥٩.
- أن النشاط العقلي متعدد الأبعاد : البعد الأول يتعلق بمحتوى النشاط العقلي، والبعد الثاني يتعلق بكيفية عمل النشاط العقلي، والبعد الثالث يتعلق بنواتج النشاط العقلي.
- أن الذكاء طاقة كيفية تعكس مدى كفاية الوظائف العقلية لدى الفرد.
- يمكن النظر إلى الذكاء بوصفه معالجة وتجهيز للمعلومات وأن المعلومات هى أي شئ يمكن أن يميزه الإنسان ويقع فى مجاله الإدراكى.

(الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات(٣٤)، ص ١٤٢، ١٥٠).

* * *

٣- طبيعة التفكير ونظرياته :

يتناول الجزء الحالي ماهية التفكير والنماذج النظرية التى فسرته وذلك من خلال النقاط الثماني التالية :

١- عرض لمختلف تعريفات التفكير.

٢- خصائص التفكير.

٣- العمليات العقلية التى يتضمنها التفكير، وعناصره الأساسية.

٤- أدوات التفكير.

٥- مستويات التفكير .

٦- معوقات التفكير السليم.

٧- عمليات التفكير كوظائف أساسية للمخ .

٨- نماذج التفكير ونظرياته.

وذلك على النحو التالى :

(٣-١) عرض لمختلف تعريفات التفكير :

تقديم:

لماذا نجد بعض الأفراد مفكرين عظام بينما نجد البعض الآخرون المتوسط ؟ وما الذى يحدث للعقل إثناء عملية التفكير؟ إن هذه الأسئلة ومثلها الكثير يتعلق بالمعرفة Cognition ذلك المصطلح العام الذى يصف التفكير والعديد من مظاهر العمليات العقلية العليا. وبذلك فالمعرفة تتضمن الأنشطة العقلية المرتبطة بالتفكير والمعرفة Knowledge والتذكر.

أما عن التفكير فنحن نمارسه مرات عديدة فى اليوم الواحد، فلكى نصل لقرار صحيح فإننا قد نحتاج إلى تفكير طويل عميق فى البدائل المتعددة ، ثم نحاول أن نتعقل الاستنتاج الذى وصلنا إليه ونفكر فى مميزاته ثم أخيراً نصل إلى قرار (Psychology, 98. (100), P. 255)

إذن فما هو التفكير ... ؟

١- يُعْرف التفكير بشكل عام على أنه أى معالجة عقلية أو معرفية للأفكار، وللخيالات أو الصورة وللرموز ، وللكلمات ، وللذكريات ، وللمفاهيم ، وللمعتقدات أو النوايا.

ويستخدم مفهوم التفكير بشكل خاص للإشارة إلى كل الأنشطة العقلية المرتبطة بتكوين المفهوم ، وحل المشكلات، والإبداعية ، والتعلم المعقد ، والتذكر، والمعالجة الرمزية، والتخيل...الخ .

٢- وبالتالى فالتفكير هو : انعكاس لأي معالجة رمزية. وهو عملية ضمنية لا يمكن ملاحظاتها بشكل مباشر.

(Dictionary of Psychology. (47), P. 796, 797)

٣- ويرى البعض مثل مؤلفوا الخمسينيات أن التفكير يتضمن خاصيتين مهمتين هما: تكامل وتنظيم الخبرات من ناحية واكتشاف الاستجابات الصحيحة من ناحية أخرى.

٤- ويذكر همفري أن التفكير يشير إلى ما يحدث فى خبرة الكائن العضوي سواء كان إنساناً أو حيواناً حين يواجه مشكلة أو يتعرف عليها أو يسعى لحلها.

وعند همفري يرتبط مفهوم التفكير بعملية حل المشكلة Problem Solving ارتباطاً وثيقاً .

٥- ويزداد المفهوم وضوحاً فى تعريف بارتلت بأن :

التفكير هو عملية توسيع الدليل على النحو الذى يلائمه بحيث يتم ملأ الفجوات فيه، ويتم هذا بالانتقال فى خطوات متتابعة مترابطة يمكن التعبير عنها فى حينها أو فيما بعد.

وتعريف بارتلت بهذا يقرر بصراحة ووضوح أن الشرط الأول لحدوث عملية التفكير أن تكون المعلومات المعطاه ليست كاملة. وبالطبع فالمشكلة تنشأ حين لا يمكن للكائن العضوي أن يصل إلى هدفه بالطرق المباشرة المتاحة.

وعملية ملأ الفجوات أو التعامل مع المعلومات يتم الوصول إليها بتوسيع أو تكميل الأدلة على حد تعبير بارتلت (التفكير دراسات نفسية ، ٧٨ (٢٢)، ص ١٩٦-٢٠١).

٦- ويعرف البعض التفكير على أنه ما يحدث فى الخبرة عندما يواجه الكائن العضوي -سواء كان إنساناً أم حيواناً - أو يتعرف على ، أو يحل مشكلة ما.

ويرى هؤلاء أن التفكير يجب ألا نتعامل معه فى دراستنا له على أنه عملية شعورية، بل يجب التعامل أيضاً مع العمليات اللاشعورية والدوافع، ويعد فرويد أول من أشار إلى ذلك. يتضمن القدرة على التعميم ، والقدرة على التعلم من الخبرة، ومن الجدير بالذكر أن القدرة على التعميم ترتبط ارتباطاً عالياً بالذكاء. (Thinking. (65), P. 307-311).

٧ - كما يرى هؤلاء أن التفكير يتضمن فى علم النفس معنيان: "*أولهما : عام واسع*": ويري أن: التفكير هو كل نشاط عقلي أدواته الرموز، أى يستعيض عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدلاً من معالجتها معالجة فعلية واقعية . ويقصد بالرمز كل ما ينوب عن الشئ أو يشير إليه أو يعبر عنه أو يحل محله فى غيابه كالصور الذهنية والمعانى والتعبيرات والأرقام والذكريات.

وبهذا المعني العام نجد أن التفكير يشمل جميع العمليات العقلية من أبسطها إلى أكثرها تعقيداً، فأحلام النوم، أو تذكر الشخص تاريخ ميلاده، أو تخيله مستقبل أولاده، أو إعادة تنظيم غرفة بمنزله، أو محاولته تخطيط مشروع، أو ابتكاره جهاز، أو اتخاذه قرار، كل تلك تدخل فى نطاق التفكير بمعناه العام.

"*وثانيهما: خاص ضيق*": وهو التفكير بمعناه الخاص: الذى يقتصر على حل المشكلات حلاً ذهنياً أى عن طريق الرموز، وهو حل بالذهن لا بالفعل، وهذا هو ما يعرف بالاستدلال أو التفكير الاستدلالي.

غير أن المعالجة الفعلية للأشياء لا تعنى أننا لا نفكر ، إذ كثيراً ما يندمج التفكير والملاحظة والعمل فى نشاط واحد متكامل ، كلعبة الشطرنج أو تشخيص مرض ، هنا يكون التفكير مندمجاً فى النشاط الحركي. (أصول علم النفس (٤)، ص ٣٣٠).

٨ – يرى بعض العلماء أمثال Myer (١٩٩٢) أن مفهوم التفكير يتضمـــن أربـــع أفكار رئيسية هى :

أ- *التفكير عملية Process* : تتضمن مجموعة مـــن عمليـــات المعالجـــة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفى.

- وتحت هذه الفكرة يقدم طلعت منصور وآخرون (١٩٧٨) تعريفاً شـــاملاً فيذكرون أن التفكير هو :

- العملية التى ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة من خـــلال الأنشـــطة العقلية الديناميكية والمعالجات الذهنيـــة للصيـــغ Forms والمضـــامين Contents وباستخدام الرموز مثل الصور الذهنية والمعـــاني والألفـــاظ والأرقام والإشارات والتعبيرات، وذلك عند حل مشـــكلة معينـــة بحيـــث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقـــات جديـــدة بيـــن موضوعيـــن أو عنصرين فأكثر من عناصر الموقف المراد حله.

- ويحدد ديوي Dewey خطوات التفكير العلمي فى حل المشكلة على أنـــها خطوات تبدأ بالإحساس والشعور بالمشكلة ، وجمع البيانات والمعلومات المتصلة بها، ثم فرض الفروض، وتجربتها ومناقشتها ، والوصول إلـــى النتائج.

ب- التفكير كجانب عقلي ومعرفي Cognitive فإنه يحدث داخل العقل الإنسانى أو النظام المعرفي Cognitive System ويستدل عليه بالتالى من ســـلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة.

- وتحت هذه الفكرة يشير عبد الوهاب كامل (١٩٨٣) إلـــى أن التفكـــير هو:

عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤســـس علـــى محصلـــة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلـــك العمليـــات العقلية كالتذكر والتحديد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال والتخيـــل، ومن ثم يتربع التفكير على قمة العمليات النفسيات والعقليـــة والمعرفيـــة، وكلما اتجهنا من المحسوس للمجرد كلما ازداد تعقيداً . والتفكير بهذا يمكننا من معرفة الخصائص العامة والنوعيـــة للظواهـــر والأشـــياء، أى معرفـــة

العلاقات والمتعلقات بين الخصائص الجوهرية لها، وأخيراً فهو الذى مكن الإنسان من معرفة العالم الخارجى.

جـ- التفكير موجه Directed أى يظهر فى شكل سلوك موجه نحو حل مشكلة ما .

د- التفكير نشاط تحليلي تركيبى معقد للمخ . (وسيتم شرح هذه النقطة فيما بعد).

٩- وتري هيلدا تابا Hilda Taba أن التفكير هو عبارة عن علاقة أو اتصال بين عقل المتعلم والمعلومات تجاه هدف معين، وأن القدرة على التفكير لا تمنح من المعلم إلى الطالب، ويرتبط تفكير المتعلم بالمعرفة الموجودة لديه وباهتماماته وميوله، وكل الموضوعات تثير التفكير، وكل الأطفال لديهم القدرة على التفكير رغم تباين مستوياتهم فى تلك القدرة وأن التفكير يتخذ أشكالاً عديدة يمكن تطويرها.

وتري هليدا تابا أن مهارات التفكير يمكن تعلمها ، وهذه المهارات تتضمن:

- قدرة المتعلم على شرح وتعريف وفهم ممارسة العمليات العقلية المطلوبة منه بسرعة ودقة واتقان.
- *مهارة التحليل :* وتتضمن قدرة المتعلم على تجزئة المادة وإدراك العلاقات بين الأجزاء والتعرف على المبادئ التى تحكمها.
- *مهارة التركيب :* وتتضمن القدرة على القيام بتجميع الأجزاء المختلفة وإيجاد شئ جديد يختلف عن الأشياء السابقة (عبد المعطي رمضان ١٩٩٣)

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجية (٣٧)، ص ١٥: ٢٠، ٣٣، ٣٤)

١٠- مما سبق يمكن للباحثة أن نخلص إلى أن التفكير يمكن أن يعرف على أنه:

عملية إعادة تنظيم خبرات الفرد للوصول إلى هدف معين ، وبلغه بياجية فإن الفرد يعيد مواءمة خبراته لتحقيق أهدافه، فالنائم يعيد ترتيب أوراق

خبراته ليصل إلى إشباع معين، والأب الذى يفكر فى مستقبل أولاده يخطط فى إطار خبراته ليحقق ما يرضيه ويرضيهم... وهكذا.

والتفكير بهذا عملية شعورية ولا شعورية أى مستمرة وعملية غرضية تهدف إلى شئ معين كحل مشكلة ما، وعملية رمزية ضمنية يكشف عنها سلوك الفرد، وتدخل فى جميع الأنشطة العقلية العليا.

* * *

(٣-٢) خصائص التفكير :

يتميز التفكير كعملية عقلية معرفية بالخصائص التالية :

١- التفكير نشاط عقلي غير مباشر :

فلكي يتوصل الإنسان إلى قرار فإنه يستعين بخبرته وبالمعلومات المتجمعة فى الذاكرة وكذلك على إحساساته وإدراكاته المباشرة.

٢- يعتمد التفكير على ما استقر فى ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظاهرات، إذ يستخدم الإنسان فى عملية التفكير ما توفر له على أساس من الخبرة العملية السابقة.

٣- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية، لكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.

٤- التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء فى شكل لفظي رمزي.

٥- يرتبط التفكير بالنشاط العلمي للإنسان ويعتمد فى جوهره على النشاط العملي الاجتماعي الذى يقوم به الإنسان.

٦- التفكير دالة للشخصية :

فالتفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية ككل. فنظام الحاجات والدوافع والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وقيمه وميوله وخبرته السابقة واحباطاته وإشباعاته كل هذا ينعكس على تفكيره ويوجهه بل إن أسلوب الفرد فى التفكير كثيراً ما يتحدد بأسلوبه فى الحياة بصفة عامة.

تلك أبرز خصائص تفكير الإنسان وهى خصائص تعبر عن ذكائه وعما يتصف به من قدرات هائلة تمثل أدواته ووسائله فى تغبيره وترقيته لنفسه وللواقع المحيط به (التفكر الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧) ، ص ٣٨ ٤٠).

* * *

(٣-٣) العمليات العقلية التى يتضمنها التفكير، وعناصره الأساسية :

عناصر التفكير الأساسية :

يتكون التفكير من ثلاثة مكونات رئيسية هى:

١- المفاهيم Concepts :

وتعرف المفاهيم على أنها التصنيفات العقلية للأشياء أو للأحداث المتشابهة مع بضعها البعض فى خاصية معينة . وبالتالى فالمفاهيم تلعب دوراً محورياً فى عملية فهمنا للعالم المحيط بنا، ومحاولة تمثيله عقلياً.

وهناك طرق عديدة تتمثل بها المفاهيم عقلياً ، منها أن صفات المفاهيم ترتبط مع بعضها البعض فى الذاكرة، وعندما تدخل للعقل وحدة جديدة فإننا نقارن بين صفاتها والصفات الأخرى المتعلمة فى الذاكرة، وبقدر ما تقترب هذه الصفات من تلك تندرج هذه الوحدة تحت مفهوم معين من مفاهيم الذاكرة.

والطريقة الثانية التى تندرج تحتها المفاهيم يكون عن طريق الصور البصرية Visual Images التى تمثل الأشياء والأحداث فى العالم الخارجى.

٢-الروابط ما بين المفاهيم Propositions :

حيث أن التفكير عملية غير سلبية فهو يتضمن المعالجة النشطة للتمثيلات الداخلية للعالم الخارجى، وكما رأينا سابقاً فإن هذه التمثيلات تعبر عنها المفاهيم، وعملية التفكير تتضمن ربط مفهوم بآخر أو ضم صفة معينة لمفهوم معين، ولأننا نمتلك مهارات لغوية عالية، فإن هذه الأفعال المعرفية تأخذ شكل الروابط التى تربط المفاهيم ببعضها. والتالي فالروابط هى الجمل التى تربط المفاهيم ببعضها.

٣-الصور الذهنية Images :

وهذه الصور تساعدنا فى تمثيل الأشياء واستيعابها وسهولة التفكير فيها.

(Psychology , 98. (100), 257-260)

والعمليات العقلية التى يتضمنها التفكير :

تتألف عملية التفكير الإنسانى كعملية معقدة من مجموعة مـــن العمليـــات العقلية Operations التى يتم بها نشاط التفكير هى:

أ- المقارنة :

وهى الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بين الظواهر والأشياء.

ب- التصنيف :

وهى تجميع الأشياء على أساس ما يميزها من معالم عامة مشـــتركة تحـــت مفاهيم لفئات معينة.

جـ- التنظيم :

وهى عملية تنسيق فئات الأشياء فى نظام معين وفقاً لما بينها من علاقـــات متبادلة.

د- التجريد :

أى إعمال الفكر على أساس ما يميز الموضـــوع مـــن خصـــائص أو معـــالم أساسية.

هـ- التعميم :

ويقوم على أساس استخلاص الخاصية العامة للشئ وتطبيقه علـــى حـــالات مشتركة فى هذه الخاصية .

و- الارتباطات المحسوسة :

يتطلب التفكير عادة عملية عقلية عكسية وهى الانتقال مرة أخرى من التجريد والتعميم للواقع الحسى وهذا الارتباط بين المجـــردات والمحسوســـات يمثـــل شرطاً هاماً للفهم الصحيح، وبفضل هذا الارتباط يصير تفكيرنا مرتبطاً بالواقع

الحياتي، فى حين أن غياب هذه العملية يؤدي لجعل المعارف جوفاء منعزلة عن الحياة.

ز- التحليل

وهو العملية العقلية التى يتم بها فك ظاهرة كلية مركبة من عناصرها المكونة لها إلى مكوناتها الجزئية.

ح- التركيب :

وهو عكس عملية التحليل إذ يتم به إعادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التى تحددت فى عملية التحليل.

ي- الاستدلال :

ويقوم على استنتاج صحة حكم معين من صحة أحكام أخرى، وهو نوعان:

(١) الاستنباط :

وهو عملية استدلالية نستنتج بها أن ما يصدق على الكل يصدق أيضاً على الجزء .

(٢) الاستقراء :

وهو عملية استدلالية نتوصل بها إلى نتيجة عامة من ملاحظات جزئية معينة.

تلك أبرز العمليات العقلية التى يتم بها التفكير كنشاط عقلي معرفي والتفكير هنا لا يتطلب هذه العمليات العقلية مجتمعة، أو أن هذه العمليات بالضرورة تدخل فى أي نشاط تفكيري، وإنما قد يقوم التفكير على بعضها بشكل أولي فى حين يعتمد على البعض الآخر بشكل ثانوي، وفقاً لعوامل معينة:

(أ) *الشخص المفكر نفسه :* خبرته السابقة ، حالته النفسية ، المستوى العمري العقلي.

(ب) *الموقف أو المشكلة :* وما يفرضه عليه من صعوبات. (طلعت منصور وآخرون ١٩٧٨).

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٣٥- ٣٨).

(٣-٤) أدوات التفكير :

لا يمكن التفكير دون استرجاع ما تعلمناه من قبل فنحن لا نستطيع الإجابة على سؤال أو حل مشكلة أو حتى الاستسلام لأحلام اليقظة دون استخدام ما تعلمناه فى الماضي، فالاسترجاع شرط ضرورى للتفكير، غير أن التفكير لا يتضمن مجرد الاسترجاع، إذ يقتضى عند ابتكار شئ أو حل مشكلة معينة تنظيم الماضى لحل مشكلة حاضرة.

وقد دل الاستبطان التجريبى على أننا نسترجع الماضي بطرق مختلفة منها:

١- الصور الذهنية :

وتشمل الحسية واللفظية وهذا هو التصور والتخيل، حيث أن التصور هو: استرجاع الماضي فى شكل صور ذهنية من غير تعديل فيها أو تبديل، أما التخيل فهو تكوين صور وأشياء من الخبرات الإدراكية السابقة.

٢- الكلام الباطن :

واللغة الصامتة أى عن طريق نشاط حركي دقيق غير ظاهر لأعضاء النطق وهى الحنجرة واللسان والشفتان، وتبدو هذه اللغة الصامتة حين يتحدث الإنسان إلى نفسه وهو يفكر.

٣- التصور العقلى :

إذ دلت التجارب الاستبطانية على أننا نستطيع التفكير دون صور ذهنية ودون كلام باطن بل عن طريق التصور العقلي لمعان وأفكار غير مصوغة فى ألفاظ كما فى التفكير الرياضي والفلسفي، بل أن ظهور الصور والكلام الباطن قد يعوق أو يعطل التفكير عن السير فى مجراه المتدفق .

(أصول علم النفس (٤)، ص ٣٣١- ٣٣٢)

ويمكن أن يندرج تحت هذه الأنواع الثلاثة سابقة الذكر – كأدوات للتفكير– كل من:

أ- **المفاهيم : Concepts**

فنحن عندما نفكر نستخدم ألفاظاً ومعاني تعبر عن مفاهيم معينة، والمفهوم يشير إلى فئة Class تتضمن أشياء تشترك فى خاصية أو مجموعة خصائص أو علاقات معينة.

ب- **المبادئ: Principles**

والمبدأ هو تعبير عن علاقة بين مفهومين أو أكثر، والمفاهيم والمبادئ تبسط المثيرات وتجعلنا نتعرف على ما يحيط بنا من اشياء.

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٤٧، ٤٨).

* * *

(٣-٥) مستويات التفكير :

١- المستوى الحسي :

إذ يتعذر التفكير أو يستحيل أحياناً إن لم يعتمد على موضوعات وأشياء ماثلة أمام حواس الفرد ومؤثرة فيها، كما هو الحال عند الطفل الصغير والحيوان. وتقوم هذه الطريقة على المعالجة الفعلية لا الذهنية للموقف.

٢- المستوى التصوري :

وفيه يستعين التفكير بالصور الحسية المختلفة، والتفكير بالصور أكثر شيوعاً عند الأطفال حيث يمكن القول أن تفكير الطفل يكاد يقع كله فى هذا المستوى بالإضافة إلى المستوى العياني الحسى.

٣- التفكير المجرد :

وهو الذى يعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها الحسية المجسمة أو صورها الذهنية، وهو بهذا يرتفع من مستوى العينيات الجزئية الملموسة والأشياء الخاصة إلى مستوى المعاني والقواعد والمبادئ العامة كالتفكير فى معنى المسئولية والديمقراطية...الخ، وكالتكفير الرياضى والفلسفي.

(أصول علم النفس (٤)، ص ٣٤٤-٣٤٥).

* * *

(٣-٦) معوقات التفكير السليم :

يتعرض التفكير إلى مجموعة عوامل تؤثر على وضوحه وموضوعيته واستقامته، مثل:

١- الأخطاء المنطقية :

كالتسرع فى الانتقال إلى التتابع من مقدمات ومعلومات بسيطة، أو التسليم بمقدمات معينة قد تكون خاطئة.

٢- العوامل الانفعالية الوجدانية :

حيث تؤثر رغباتنا على تفكيرنا، وهذا هو التفكير الارتغابي Wishful Th. الذى يوجه الرغبات لا الواقع.

وهو عكس التفكير الواقعى Realistic Th. الذي يبذل جهداً فى تعرف الوقائع ثم يقتصر نشاط العقل عليها.

وقد بينت الدراسات أن التفكير يتأثر بعديد من سمات الشخصية مثل: القدرة على الحسم، الاستعدادات للمخاطرة ، الثقة بالنفس، ويكون هذا التأثير ايجابياً إذا لم تتجاوز درجته حداً معيناً.

٣- المعلومات الخاطئة .

٤-التقبل السلبي لآراء السلطة .

٥- انتقاء المعلومات والاستنتاجات:

حيث يميل الشخص إلى انتقاء المعلومات المؤيدة لوجهة نظره، وإلى تجاهل المعلومات المناقضة لها. (حسين الدرينى ، ١٩٨٥).
(التفكير الأسس النظرية (٣٧) ، ص ٤٩).

* * *

(٣-٧) عمليات التفكير كوظائف أساسية للمخ :

إن عملية التفكير كنظام راق معقد يتطلب اشترك غالبية المراكز العصبية بالقشرة المخية، وقام عبد الوهاب كامل بدراسة تجريبية (٧٢- ١٩٧٦) وأثبتت هذه

الدراسة وجود فروق دالة بين ٦ مناطق بالقشرة المخية عند مجموعة الأذكياء، بينما لا توجد هذه الفروق بنفس الدرجة عند المجموعة الأقل ذكاءً.

الأسس الفسيولوجية للتفكير :

يرى عبد الوهاب كامل ١٩٨٣ أن أصل عملية التفكير يكمن فى النشاط التحليلي- التخليقي المعقد للقشرة المخية بالنصفين الكرويين . وقد وُجد أن الارتباطات العصبية المتعلقة بعملية التفكير تتبع نوعين رئيسيين من أنظمة المعلومات:

- نظام الإشارة الأول : وهو المتعلق مباشرة بإحساساتنا ومدركاتنا عن العالم الخارجي الموضوعي.
- نظام الإشارة الثانى: ويتكون بالقشرة المخية بفضل تعلم الكلمات اللغوية.

التفكير والنصفين الكرويين بالمخ :

يشير مصطلح النصف كروية إلى رغبة أو ميل الفرد إلى الاعتماد بدرجة كبيرة على أحد نصفي المخ فى عملية توظيف وتشغيل المعلومات (Torrance, Mourad, 1981) كما يستخدم أيضاً لوصف الخصائص المميزة للأفراد الذين ينشطون بصورة معتادة فى أحد نصفي المخ، بغض النظر عن مدى ملاءمة هذا النصف للمهام المطلوبة (Katz, 1978) ويبين عبد الوهاب كامل ١٩٨٣، وذلك اتفاقاً مع ما جاء برقم (١) بهذا الجزء. الوظائف الخاصة بكل نصف ، فيذكر أن النصف الأيسر للمخ، والذى يعرف بالنصف المهيمن، فى أنه يقوم بالوظائف التحليلية واللفظية وعمليات الإدراك المتتالية كالكتابة واللغة والكلام، ويشترك أيضا فى عمليات الاستدلال المنطقى والوظائف العلاقية، أما النصف الأيمن فيعرف بأنه نصف الكرة غير المهمين ويظهر ارتباطه بالأداء غير اللفظى، ويرى عبد الوهاب كامل أنه لا يصح الفصل بين الوظائف التكاملية لنصفي المخ، لأن عملية توظيف المعلومات لا تصل لأعلى مستوى كفاءة لها إلا بالتكامل الوظيفي لأجزاء المخ.

نماذج وظائف المخ :

قدم بعض العلماء نماذج لتفسير السلوك والشخصية تقوم على تصورهم لوظائف المخ، منها:

١- نموذج إيزنك :

وضع ايزنك تصوره بشأن بعدي الانطواء / الانبساط، الاتزان/ العصابية، على أساس نظام التكوين الشبكي بالمخ الذى يؤثر على الجهاز السمبثاوى- الباراسمبثاوي .

وقد نجح نموذجه لحد بعيد إلا أنه لم يفسر تضارب النتائج حول الانطوائيين والانبساطين فى الكثير من الوظائف المعرفية والسيكوحركية.

٢- نموذج لوريا :

ويعتبر من أقوى النماذج التى تناولت وظائف المخ، ويقترح ثلاث وحدات وظيفية اساسية:

- وحدة تنظيم مستوى التنشيط أو حالة استثارة القشرة المخية، وتوجد بساق المخ.
- وحدة استقبال وتحليل وتخزين المعلومات وتوجد فى المناطق المؤخرة من المخ مثل المؤخرية البصرية (الصدغية)، السمعية (الجدارية)، الحسية العامة.
- وحدة برمجة وتنظيم المعلومات وتوجد فى الأجزاء الأمامية من المخ مثل المنطقة الجبهية وما قبل الجبهية .

٣- نموذج عبد الوهاب كامل ١٩٩٣:

وقد استفاد من كل النماذج التى سبقته ، وقدم فى نموذجه المصطلحات التالية:

- المعلومات الخام : وهى صور المعلومات الحسية التى سيتم تجهيزها.
- تجهيز المعلومات : أى استخدام عمليات نوعية لتحويل المعلومات من الصورة الخام لصورة جديدة.
- وظائف المخ : وهى كل ما يتم أو ينتج عن نشاط البرامج المخية فى بعدي الزمان والمكان من وظائف : معرفية - انفعالية - سيكو حركية - اجتماعية.

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٥١- ٦١).

* * *

(٣-٨) نماذج التفكير ونظرياته :

- هناك مجموعة من النماذج التى تناولت التفكير هى باختصار كما يلى :

١- نموذج جابنس Gubbins

لمصفوفة مهارات التفكير، ويشمل المهارات التالية :

أ- مهارة حل المشكلات:

ويندرج تحتها التعرف على المشكلة وتحديدها، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، وصياغة الحلول المناسبة..الوصول للنتائج.

ب- مهارة اتخاذ القرار :

وتتضمن صياغة الهدف المرغوب وتحديد البدائل الممكنة، اختيار أفضل البدائل، وتقويم المواقف .

جـ- مهارة الوصول لاستنتاجات :

وتتضمن التفكير الاستقرائى والاستنباطي (وقد سبق تعريفهما).

د- مهارات التفكير التباعدى :

وتشمل عمل قوائم لصفات الأشياء والأحداث وإنتاج أفكار متعددة (الطلاقة)، وإنتاج أفكار متنوعة (المرونة)، وإنتاج أفكار فريدة (الأصالة)، وإنتاج أفكار مطورة معدلة (التحسينات) ، وترتيب المعلومات.

هـ- مهارات التفكير التقويمى :

ومما تتضمنه التمييز بين الحقائق والآراء، التعرف على المشكلات، التعرف على المتناقضات وتمييزها ، وتقويم المناقشات.

و- الفلسفة والاستدلال :

ويتم ذلك من خلال استخدام المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة.

٢- نموذج كوستا Kosta , 1985

للمستويات الهرمية للتفكير :

- **المستوى الأول : المهارات المنفصلة للتفكير :**

ويتضمن إدخال البيانات ، وتشغليها ، واستخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها.

- **المستوى الثانى : استراتيجيات التفكير :**

ويتضمن الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة، من خلال : حل المشكلات – التفكير الناقد – المنطق .

- **المستوى الثالث : التفكير الابتكارى :**

ويشمل مجموعة سلوكيات تتصف بالجدة والاستبصار وتتضمن كذلك:

- الأصالة : الحلول الأصلية لحل المشكلات – الإبداع – الطلاقة – تحدى الصعاب – الاستبصار – التصور الخيالى.

- **المستوى الرابع : الروح المعرفية :**

مع توافر كل الصفات السابقة فلابد للشخص المفكر أن يكون قوي الإرادة ولديه استعداد ورغبة والتزام فهو :

- يكافح للوصول للدقة والتحديد والوضوح. - يهتم بالموضوع باستمرار .
- يدرك العلاقات. - لديه رغبة مستمرة فى التغيير.

- وهذا النموذج هرمي حيث أن كل مرحلة تعتمد على السابقة لها .

٣- نموذج برسيسن للعمليات الأساسية والمعقدة للتفكير "Presscisen, 1985"

ويتضمن نوعين من العمليات :

أ- **العمليات الأساسية ، وتشمل :**

١- السببية : تكوين علاقات السبب والنتيجة .

٢- التحويلات : العلاقة بين الخصائص المميزة.

٣- إدراك العلاقات : اكتشاف العمليات المنظمة من خلال ربط الجزء بالكل.

٤- التصنيف : تحديد الخصائص الوصفية للظواهر والأشـــياء مـــن خـــلال عمليات التفضيل والتمييز ، التجميع والمقارنة ، التشابه والاختلاف.

٥- اكتشاف السمات الفريدة الممـــيزة : اكتشـــاف الوحـــدات الأساســـية، التعريفات، الحقائق.

ب- العمليات المعقدة ، وتتضمن :

مجموعة عمليات تعتمد على العمليات الأساسية السابقة، وهى :

١- حل المشكلات : وتعتمد على عمليتى التحويل والتصنيف.

٢- اتخاذ القرار : وتعتمد على عمليتى التصنيف وإدراك العلاقات.

٣- التفكير الناقد : وتعتمد على عمليات إدراك العلاقات والتحويل والسببية.

٤- التفكير الابتكارى : وتعتمد على عمليات التحويـــل، وإدراك العلاقـــات، اكتشاف السمات الفريدة.

ويوضح هذا النموج من نماذج التفكير أن :

عملية حل المشكلات تؤدي إلى اتخاذ القرار وتؤدي إلى التفكير الناقد ثـــم فى النهاية إلى التفكير الابتكارى، الذى يعد فى قمة العمليـــات العقليـــة المعقـــدة والمركبة.

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧) ، ص ٦٣- ٧١).

*　　*　　*

•• نظريات التفكير :

(١) نظرية بياجية :

المصطلحات الرئيسية التى توضح فكر النظرية :

أ- الذكاء :

يري بياجية أن الذكاء يسمح للكائن الحي أن يتصل ايجابياً ببيئته حيث أن كلاً من البيئة والكائن الحي فى تغير مستمر ، والتفاعل بين الاثنين يجب أن يتغير هو الآخر تغيراً مستمراً، والنشاط العقلي يميل دائماً لخلق الظروف المثالية لبقاء الكائن الحي فى حالة اتزان تحت الظروف القائمة، والذكاء بوصفه نشاطاً عقلياً يتغير عندما ينضج الكائن الحي وعندما يكتسب خبرات جديدة فى حياته.

ب- الاستراتيجيات :

الاستراتيجية عند بياجية هى الطريقة التى يستطيع الطفل من خلالها أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه، من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة، وتتغير هذه الاستراتيجيات تبعاً لنضج الطفل وما يكتسبه من خبرات.

جـ- التمثيل والمواءمة:

إن عملية التمثيل تعتمد على نوع من التفاعل بين البنى المعرفية والبيئة الطبيعية، والبنى المعرفية الماثلة فى أى لحظة إنما تشمل ما أمكن للكائن الحي استيعابه وتمثله.

أما المواءمة فهى العملية التى بواسطتها تتكيف وتتعدل البنى المعرفية ويحدث من خلالها النمو المعرفي.

وبالتالى فأغلب الخبرات تشمل عمليتين متكافئتين هامتين هما :

- المعرفة : وتطابق التمثيل أو الاستيعاب .
- المواءمة : وتكون نتاج تكييف أو تعديل البنى المعرفية.

ومثل هذه المواءمة يقال عنها أنها نوع من التعلم، إذ أننا نستجيب للعالم طبقاً لخبرتنا السابقة (التمثيل) ولكن كل خبرة نواجهها تتميز بخصائص لا تشبه ما خبرناه، وهذه الخصائص الفريدة للخبرة تحدث تغيرات جزئية فى الأبنية المعرفية (المواءمة) ، وبالتالى فالمواءمة عامل أساسى للنمو العقلى الفكرى، وتعد كل من عمليتى التمثيل والمواءمة ثوابت وظيفيه لأنها تكتسب فى جميع مستويات النمو العقلى.

د- التوازن :

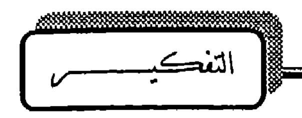
يمكن تعريف التوازن على أنه نجاح الفرد فى توظيف إمكانياتة مع متطلبات البيئة حوله ، ويكاد مفهوم التوازن عند بياجية يتسق مع مفهوم اللذة عند فرويد أو تحقيق الذات عند ماسلو أو يونج، باعتبارها أعظم المفاهيم الدافعة التى تتوازن مع عمليتى التمثيل والمواءمة والتى تستخدم لتفسير النمو العقلى المنتظم الذى لوحظ عند الأطفال .

فبينما تسمح عمليتى التمثيل والمواءمة للكائن الحي ليستجيب للموقف الراهن فى ضوء خبراته السابقة، نجد أن خصائص الموقف الفريدة لا يمكن الاستجابة لها فى ضوء المعرفة السابقة وحدها، وبالتالى فهذه الخبرات الجديدة تسبب اضطراباً أو عدم توازن فى البناء المعرفى للفرد فى بادئ الأمر ثم لا تلبث أن تنسجم وتتسق مع البناء المعرفى، إذ كما يقول الجشتالت أن فقد التوازن المعرفي له آثاره الدافعة التى تجعل الكائن الحي نشطاً حتى يحقق هذا التوازن أو يستعيده.

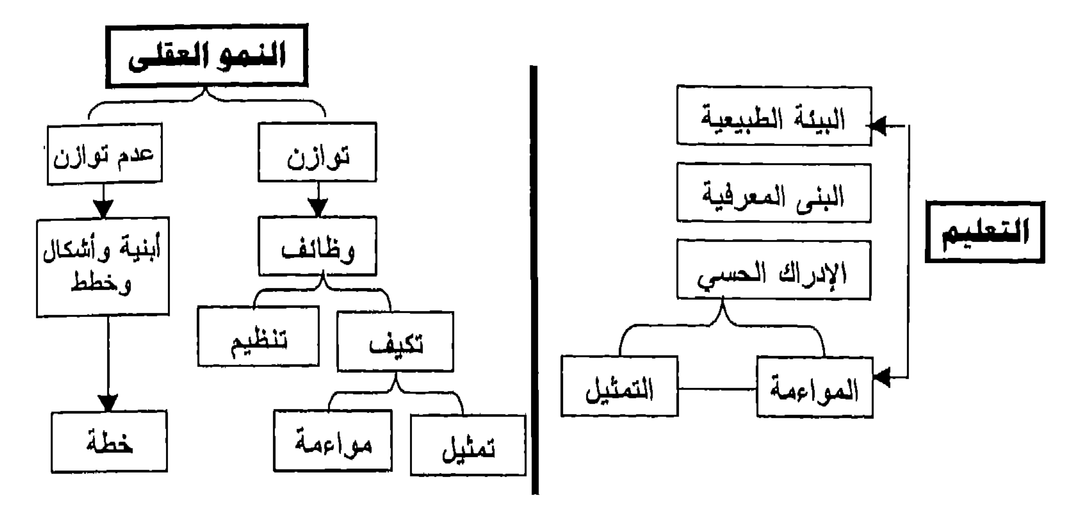
ولاستعادة التوازن فإن المواءمة تمهد الطريق لتفاعلات جديدة مع البيئة تحدث تغيراً فى التراكيب العقلية بحيث يستطيع الفرد التكيف إذا ما واجه هذه الخبرات الجديدة دون المرور بخبرة عدم التوازن.

هـ- الاستدخال :

يعبر التناقص التدريجى فى الاعتماد على البيئة الطبيعية والزيادة فى استخدام القدرات أو البناء المعرفى عما يسمى بالاستدخال. وتتسم استجابات الطفل التكيفية المبكرة بأنها تكون بسيطة مباشرة بلا تفكير وصريحة ومعلنة، ومع استمرار عملية الاستدخال تصبح الاستجابات التكيفية للطفل غير صريحة



وغير معلنة أى تكون العمليات الداخلية أكثر من الخارجية. (وتعبر الاشكال التخطيطية التالية عن نظرية بياجية المعرفية).



(الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (٣٤)، ص ١٨٤- ١٨٩).

(٢) نظرية تجهيز المعلومات :

استخدمت هذه النظرية مصطلحات جديدة على علم النفس معظمها مستعار من لغة الحاسبات الالكترونية، وأهم هذه المصطلحات :

أ- **المدخلات Inputs**: وتشمل المثيرات والمعطيات والبيانات ، وهى تتشابه مع الاستثارة البيئية للكائن.

ب- **المخرجات Output**: وتعنى النتيجة النهائية ، وتتشابه مع أداء الكائن العضوي.

جـ- **التجهيز Processing**: وهى عملية تتم بين المدخلات والمخرجات.

ومن الفروض الهامة التى قدمها هذه النظرية وكان لها دور فى تقدم بحوث العمليات، الفروض الخاصة بوجود عدد من المراحل Stages ، والعمليات Processes ، والمستويات Levels ومن أمثلة هذه المفاهيم الثلاثة:

(١) المراحل :

تتضمن معالجة أي معلومة عدد من المراحل :

- مخزن الذاكرة المباشرة.
- مخزن الذاكرة قصيرة المدى.
- مخزن الذاكرة طويلة المدى.

(٢) العمليات :

وتشمل : التسجيل – التخزين – الاسترجاع.

(٣) المستويات :

تأخذ عملية التمثيل الذهنى للمعلومات مستويات مختلفة :

- التمثيل الفيزيقى – التمثيل الرمزى – التمثيل الخاص بالمعنى.

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٧٣ – ٨٩).

(٣) نظرية جلفورد :

(وقد سبق تناولها مع نظريات البناء العقلي).

(٤) نظرية أساليب التفكير :

تكشف هذه النظرية الهامة عن أنماط التفكير التى يفضلها الفــرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، وهذه باختصـــــار بعــض مفاهيمها الأساسية:

أ- استراتيجيات التفكير كدوافع ومثيرات

"Motivated Strategies":

إن الطفل يتعلم أشياء كثيرة عن العالم ، وبنموه يكتسب معرفـــة أكـــثر وخبرة إضافية ليصل لأعلى رضا وأقل إحباط ، بما يـــؤدي بـــه إلـــى أعلـــى مستوى من الراحة.

وفى البداية تكون عملية التعلم بسيطة ويولد معها التفكير شيئاً فشـــيئاً، فنجد الطفل يكتسب الانتباه والإدراك لما يريده ويحتاجه من أفكار وأشياء.

وبذلك يتكون لدى الطفل انطباعات تستلزم منه أن يسلك بطريقة معينة تعود عليه بفائدة ، وبعض أفعاله تنجح وبعضها تفشل ، وشيئاً فشيئاً يتمايز عالم الطفل فيمكنه التعرف على ما يريد وما لا يريد.

ومن هنا يبدأ الطفل فى اكتساب عدد من الاستراتيجيات ويخزنها، وتقوم الأنشطة الخاصة بطرق التفكير فى تنمية الظروف المركبة التى تنمو هذه الاستراتيجيات فى إطارها ، وتزدهر هذه الاستراتيجيات خلال مرحلتى المراهقة والرشد كنماذج أساسية فى الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة.

ب- العوائق المعرفية كنتيجة للإفراط فى استخدام جوانب القوة العقلية "Liability as Overuse of Strength" :

أوضح فروم Fromm أن الفرد يتعلم الاستراتيجيات الهامة من وجهة نظره فى الحياة، إذ بها يستطيع مواجهة مشكلات حياته الرئيسية . وهذه الاستراتيجيات توجه الفرد لبعض السلوكيات التى قد تكون منتجة أو غير منتجة، حسب درجة ملاءمتها للموقف، وعلى هذا فالسلوك قد يكون فعالاً أو غير فعال ، والاستعمال الزائد للسلوك حتى عندما يكون غير مناسب قد يؤدي به إلى أن يكون عائقاً تفكيرياً.

جـ- التفكير والنصفين الكرويين بالمخ:

يؤدى كل نصف مخ إلى وظائف معينة - كما سبق وقد ذكر- وتؤدي الفروق فى السيطرة النصفية للمخ إلى فروق فى التفكير وفى المدخل إلى تناول المشكلات، وهذا ما يؤدي الى تفضيلات حقيقية فى أساليب التفكير.

لذلك يمكن التوقع أن يكون المهندسين والمحاسبين ذا سيطرة عالية للنصف الأيسر، بينما يكون الشعراء والكتاب ذا سيطرة عالية للنصف الأيمن.

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٢٣٧ - ٢٤٢).

* * *

٤- أنواع التفكير :

- يمكن تقسيم أنواع التفكير إلى ثلاثة أنواع هى :

أ- التفكير التقاربي : Convergent Thinking

يرتبط هذا النوع من التفكير بشكل خاص بسلوك حـــل المشــكلة، وتتصــف مشكلاته بأن لها حلاً واحداً صحيحاً فقط .

ب- التفكير الناقد : Critical Thinking

يرتبط هذا النوع من التفكير غالباً بالتفكير الإبداعي ، ويقود التفكير الإبداعــي لاستبصارات جديدة، وحلول جديدة ، بينما يعمل التفكير الناقد على اختبــــار هــذه الأفكار والحلول.

جـ- التفكيرالتباعدي : Divergent Thinking

يتضمن هذا النوع من التفكير التحرك فى اتجاهـــات متنوعــة، إذ لا تتطلــب موضوعاته حلاً واحداً ، ويرتبط هذا النوع من التفكير بالإبداع لأنه غالباً ما ينتــج حلولاً وأفكاراً جديدة. (Dictionary of Psychology, (47), P. 796)

- كما يمكن تقسيم أنواع التفكير على أساس :

(١) الأزواج المتناظرة :

واقترحها كل من Whittaker, (1976); Fisher, (1990) ، عبــد الوهاب كامل (١٩٨٣)، محمد بركات (١٩٨٦)، يوسف عبد المجيـد (١٩٩٢)، أذكر منها:

(أ) التفكير التباعدي ↔ التفكير التقاربى :

ويعرف التباعدي على أنه تفكير يترتب عليه إنتاج الفرد لعديد مـــن الاستجابات المختلفة، أو تقديم أكثر من حل للمشكلة المطروحة.

أما التقاربي فهو التفكير الذى يتضمن أو يتطلب من الفـــرد إجابــة واحدة صحيحة للسؤال.

(ب) الاستقرائي ↔ الاستنباطي :

ويعتمد الأول على انتقال الفرد من الجزئيات إلى الكليات، بينما يعتمد الثاني على العكس.

(جـ) التفكير القائم على الجانب الأيسر من المخ ↔ االقائم على الجانب الأيمن منه :

ويعرف الأول على أنه نمط تفكير يعتمد على العمليات التى تتم من خلال النصف الأيسر، بينما يعتمد الثاني على عمليات النصف الأيمن بالقشرة المخية.

(د) التفكير الابتكاري ↔ الناقد:

يتصف الأول بإنتاج الحلول والأفكار الجديدة والعديدة والمتنوعة والأصيلة، بينما الثاني يعتمد على استخدام مهارات وعمليات التفكير المنطقي، واستخلاص نتائج وتفسيرات خاصة.

(هـ) التفكير السليم ↔ المرضي:

يتصف الأول بالمرونة التى تساعد الفرد على الانتقال من فكرة لأخرى، والقدرة على التركيز والمثابرة، وإدراك العلاقات والاستنتاج.

بينما الثاني يشير لعدم القدرة على التركيز وشرود الذهن وسرعة النسيان وعدم وضوح المعاني والمفاهيم.

(و) التفكير المحسوس ↔ المجرد :

ويعد الأول نمطاً يميز تفكير الأطفال الذى يتصف بالسطحية والذاتية، أما الثاني فيتميز بالقدرة على استخدام المجردات والتعميمات والتنبؤ.

(٢) تقسيم أنواع التفكير على أساس الموضوعية والمنهجية والعقلانية:

ويقسم هذا النوع التفكير الإنسانى إلى أسلوبين رئيسيين:

(أ) الأسلوب غير العلمى لمواجهة المشكلات:

ويتضمن عدة صور منها: التفكير الخرافي، التفكير بعقول الآخرين، التفكير عن طريق المحاولة والخطأ. (رشدى فام٦٢، عماد إسماعيل ٦٢، الدمرداش ١٩٥٩).

(ب) الأسلوب العلمي الذى يعتمد على الموضوعية والعلمية والنسبية فى مواجهة المشكلات وتفسير الظواهر والأحداث ، ومن وصوره:

(١) التفكير التأملي :

ويعني تأمل الفرد عناصر الموقف وتحليله ورسم خطط والوصول لنتائج وتقويمها فى ضوء الخطط.

(٢) التفكير الحدسى :

ويعتمد على الإدراك أو الاستنتاج المباشر المفاجئ الذى يصل إليـــه الفرد عن طريق مقدمات، فهو أسلوب عقلي يهدف للوصول لصيغ مقبولـــة دون اتباع خطوات تحليلية.

(٣) التفكير الاستدلالى :

ويعتمد علي نمطين أساسيين سبق تعريفـــهما – همـــا : الاســـتنباط والاستقراء.

(٤) التفكير الابتكارى:

ويمثل أرقى صور التفكير الانسانى ، ويتمثل فى قدرة الفـــرد علـــى الانتاج المتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة والتلقائية والأصالـــة والتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير.

(التفكير الاسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٤٢- ٤٧).

*   *   *

التفكير التباعدي :

إن هذا النوع من التفكير هو النوع الذى تركز الدراسة الحالية عليه، وبالتالي فبالإضافة لما سبق ذكره عن هذا النوع من التفكير فى جميع الأجزاء السابقة، ستولي الباحثة توضيحاً أكثر له من خلال:

١- تعريفات التفكير التباعدي.

٢- قدرات التفكير التباعدي.

٣- علاقة التفكير التباعدي بالإبداع (أو الابتكار).

وذلك كما يلى :

١- تعريفات التفكير التباعدي:

- يعرف فؤاد البهي (١٩٧٦) التفكير التباعدى على أنه تفكير مرن ينطلق فى اتجاهات متعددة وخصبة، وينحو بالفرد نحو تغيير طريقته كلما تطلبت المشكلة هذا التغيير وهو يميل بالفرد إلى معالجة الاحتمالات الممكنة للمشكلة، وخاصة إذا كان للمشكلة أكثر من حل صحيح.

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ١٩).

- ويرى كل من Johnson, 1968; Torrance , 1966; Guilford, 1967 أن مشكلات التفكير التباعدي تتطلب أن يقوم المفحوص باستجابات متعددة نظراً لأنها تسعي إلى قياس قدرته على تعميم عدد من الاستخدمات غير العادية لبعض الأشياء، أو الاستجابات غير المتكررة، كأن تسأله هذه المشكلات مثلاً عن :

أكبر عدد ممكن من الاستخدامات لشئ ما، أو أن يخمن ما يترتب على حدوث شئ ما، أو أن يبتكر عنواناً ملائماً لقصه ، أو أن يقترح بعض المقترحات.

(الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (٣٤)، ص ٤٦٤).

* * *

٢- قدرات التفكير التباعدي:

يقترح جلفورد فى نموذجه العقلي التفكير التباعدي، ويرى أن المظهر الفريد له هو تنوع الاستجابة الناتجة، وبالتالى تعتبر استجاباته هى:

١- الطلاقة اللفظية إذ يطلب منه ذكر كلمات معينة، وتوازى هذه القدرة الطلاقة الذهنية.

٢- وتعتبر المرونة التلقائية ثاني استجابة إذ يطلب من المفحوص انتاج فئة من الأفكار كأن يذكر جميع استخدامات شئ معين ، فى زمن محدد.

٣- ويلي ذلك الطلاقة الترابطية وهى استجابة فريدة تتضمن العلاقات إذ تستدعي انتاج مجموعة من الأشياء تتصل على نحو ما بشئ معين، كأن يطلب من المفحوصين ذكر كلمات لها نفس معنى "حسن" أو عكس معنى "صعب".

٤- وثمة استجابة أخرى تسمى بالطلاقة التعبيرية والتكوين السريع للجمل هو خلاصة هذه القدرة.

٥- وثمة استجابة أخيرة تسمى بالأصالة وتعرف حالياً على أنها مرونة توافقية خاصة بالمعني حيث يجب على المفحوص أن يحدث تغيراً فى المعني ليصل لأفكار جديدة ذكية.

(التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧) ، ص ١٠٣- ١٠٦)

وقد اكتشف حتى الآن ٢٣ قدرة من نمط التفكير التباعدي، وكان من المتوقع أن يكون عددها ٢٤ قدرة، ولكن لم تظهر قدرة واحدة هى قدرة العلاقات بين الأشكال، واختبارات عوامل التفكير التباعدي تقوم على أسس تنوع الاستجابات:

كالطلاقة اللفظية ، الطلاقة الفكرية، والطلاقة التعبيرية ، والمرونة التلقائية. (القدرات العقلية ، ١٩٩٤ (١٢)، ص ١٤٨، ١٤٩).

- وفيما يلى عرض موجز لهذه القدرات التى يتضمنها نموذج جلفورد (٢٣ قدرة).

١- *الانتاج التباعدي لوحدات الأشكال:*

أو طلاقة الأشكال، وفيه يعطى للمفحوص رسماً ويطلب منه إضافة رسوماً عليها.

٢- *الإنتاج التباعدي لوحدات الرموز:*

أو طلاقة الكلمات ، ويقتصر على توليد الكلمات.

٣- *الإنتاج التباعدي لوحدات المعاني:*

وهو يتطلب إنتاج أفكار جديدة كما فى اختبار الاستعمالات، واختبار عناوين القصص.

٤- *الإنتاج التباعدي لوحدات المواقف السلوكية:*

وقد توصل إليه هندركس سنة ١٩٦٩ من دراسة عاملية للذكاء الاجتماعي الابتكاري، واختباراته تقيس التعبير عن الانفعالات المختلطة، والمعاني الاجتماعية.

٥- *الإنتاج التباعدي لفئات الأشكال:*

وهو عامل يتطلب مرونة فى تصنيف الأشكال البصرية.

٦- *الإنتاج التباعدي لفئات الرموز :*

وفيه يطلب من المفحوص تحديد عدد من الخصائص التى تشترك فيها مجموعات من الحروف ثم يضيف مجموعات أخرى من الحروف.

٧- *الإنتاج التباعدي لفئات المعاني:*

ويسميه جلفورد المرونة التلقائية ويتحدد بالاستعمالات التى يعطيها المفحوص لشئ معين.

٨- *الإنتاج التباعدي لفئات المواقف السلوكية:*

وتقيسه الاختبارات التعبيرية للمواقف المختلفة.

٩- الإنتاج التباعدي للعلاقات بين الرموز :

ومن أهم اختباراته الجمع المتنوع وفيه يعطى للمفحوص قائمة بالأعداد ويطلب منه الربط بينها بطرق مختلفة للوصول لحاصل جمع معين.

١٠- الإنتاج التباعدي للعلاقات بين المعاني :

ويسمى طلاقة التداعي ويقاس باختبارات التداعى المقيد.

١١- الإنتاج التباعدي للعلاقات بين المواقف السلوكية:

ويقاس باختبارات التفاعل الاجتماعي وأهمها ايجاد العلاقات المختلفة بين الوجوه ، وابتكار علاقات اجتماعية.

١٢- الإنتاج التباعدي لمنظومات الأشكال :

ويتطلب تنظيم عناصر الشكل البصري.

١٣- الإنتاج التباعدي لمنظومات الرموز :

ويطلب من المفحوص أن يستخدم الأبجدية والنظام العددي فى صنع منظومات شفوية معينة.

١٤- الإنتاج التباعدي لمنظومات المعاني:

ويطلق عليه الطلاقة التعبيرية ويقاس باختبارات بناء الجمل.

١٥- الإنتاج التباعدي لمنظومات المواقف السلوكية:

ومن أمثلته اختبارات : ابتكار القصص السيكولوجية (مثل اختبار تفهم الموضوع).

١٦- الإنتاج التباعدي لتحويلات الأشكال:

ويطلق عليه المرونة التكيفية كاختبار أعواد الثقاب.

١٧- الإنتاج التباعدي لتحويلات الرموز :

وفيه يطلب من المفحوص إنتاج رموز جديدة غير مألوفة.

١٨- الإنتاج التباعدي لتحويلات المعانى :

ويسمى بعامل الأصالة ويتضمن انتاج استجابات بعيدة أو نادرة أو حاذقة.

١٩- الإنتاج التباعدي لتحويلات المواقف السلوكية :

وفيه يطلب إعطاء معاني لخطوط وتعبيرات أو إكمال رسوم كاريكاتيرية.

٢٠- الإنتاج التباعدي لتضمينات الأشكال:

وفيه يعطى المفحوص رسماً تخطيطياً لشئ مألوف (كقطعة أثاث) ويطلب منه أن يضيف عليه إضافة زخرفية .

٢١- الإنتاج التباعدي لتضمنيات الرموز:

وفيه يعطى الفرد معادلتين بسيطين ويطلب منه استنباط أكبر عدد من المعادلات منهما.

٢٢- الإنتاج التباعدي لتضمنيات المعاني:

وفيه يعطى المفحوص موقفاً مشكلاً ويطلب منه خطة منظمة لمواجهته.

٢٣- الإنتاج التباعدي لتضمنيات المواقف السلوكية:

واختباراته تتضمن اقتراح مشاعر أو أفعال مختلفة واقتراح مشكلات اجتماعية مختلفة كالمشكلات الشخصية التى تنشأ بين الأخ وأخته.

(القدرات العقلية ، ١٩٩٠ (٣٠)، ص ٣١١- ٣١٦).

* * *

٣- علاقة التفكير التباعدي بالإبداع أو الابتكار:

- إن التفكير الابتكارى فى صميمه تفكير تباعدي، والعكس غير صحيح، أى أن التفكير التباعدي ليس بالضرورة تفكيراً ابتكارياً .

وتتحدد الطلاقة كمياً، أما المرونة فتتحدد فى كيف الأفكار وتعتمد عليها.

معنى هذا أن الطلاقة والمرونة كعملتين تباعديتين تلعبان دوراً رئيسياً فى الابتكار.

والعوامل الثلاثة الخاصة بالإنتاج التباعدي لوحدات الأشكال أو الرموز أو المعاني هى عوامل طلاقة بحتة، أما العوامل التباعدية الأخرى فتتدخل فيها المرونة بدرجات متفاوتة تصل إلى قمتها فى عوامل الإنتاج التباعدي للتحولات Transformations.

(التفكير دراسات نفسية ، ٧٢ (٢١)، ص ٩٠-٩١).

- ويعرف تورانس الابتكار على أنه عملية يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة وعدم الانسجام وغير ذلك، فيحدد الصعوبة ويبحث عن الحل ويصوغ فروض ويختبرها ويعيد اختبارها ثم يقدم نتائجه. (اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى مقدمة نظرية (٢٧)، ص ٩).
- والإبداع هو قدرة أو نشاط معرفي Cognitive activity ينتج عنه طريقة جديدة وغير مسبوقة من قبل فى رؤية المشكلات أيا كان نوعها على نحو جديد وغير مألوف. (علم النفس المعرفي ، ١٩٩٦(١٦)، ص ٧٠٥).
- والإبداع بهذا يشير للقدرة على إنتاج عمل جديد ومناسب فى نفس الوقت،
- ويقترح كل من Sternberg & Lubart فى أحدث نظرية للإبداع سنة ١٩٩٦ أن هناك: العديد من العوامل متآزرة تؤدي لحدوث الإبداع، وتتضمن:

  - القدرات العقلية: كالقدرة على رؤية المشاكل بطرق جديدة.
  - معلومات فى مجال معين.

- أساليب معينة للتفكير : كتفضيل التفكير بطرق جديدة.

- سمات شخصية معينة: كالإرادة فى تحدي الصعاب.

- وجود دافع قوى .

- وجود تأييد بيىء لأفكار الأبـــداع (Psychology. 98. (100), P. 457-462)

*　　*　　*

وقد وجدت أبحاث متعددة لسنوات مختلفة أن المبتكرين يتسمون بســـمات شخصية عديدة منها :

- القدرة على تحقيق مركز اجتماعي، الحضور الاجتماعي، قبول الــذات، قوة الأنا (Barron, 1961).

- سهولة التكيف ، الشخص اجتماعي، متعاون، مستقل بآرائـــــه، ســـهل الاستثارة، لا يضبط انفعالاته، مستوى طموحه مرتفع. (عبد السلام عبـد الغفار، سنة ١٩٦٣).

- الحضور الاجتماعى، المثابرة، المشـــاركة، التفـــرد، المرونـــة، الثقـــة بالنفس (Cashdan, 1966, Machinnon , 1970) (اختبار التفكــير الابتكارى(١٣)، ص٥).

- ويري Barron, 1969 أننا كلنـــا مخلوقيـــن مبدعيـــن، لكـــن قدراتنـــا وخصائصنا الإبداعية تختلـــف وتتنـــوع (Problem Solving and Reactivity Chapter, 10, P.332)

- ويقدم Daivs, 1981 تعريفاً شاملاً للابتكار ، فيذكر أن التفكير الابتكارى هو أسلوب حياة ، وسمة شخصية وطريقة فى الحياة والنمو، وأن تحيـــا بابتكاريه يعنى أن تنمى مواهبك ، وأن تحرر إمكانيـــاتك الكامنـــة غـــير المستخدمة، وأن تصبح ما تؤهلك قدراتك على أن تكـــون وأن تستكشـــف أماكن وأفكار جديدة وأن تنمى حساسية معينة تجاه مشكلات الغير والنوع الإنسانى، وأن تستخدم خيالك لإنتاج الكثير من الأفكار الجديدة لحل هـــذه المشكلات (Psychology 98, 100).

*　　*　　*

٥- التفكير وعلاقته ببعض المتغيرات:

١- الدوافع والتفكير:

يمكن أن يعرف الدافع Motive على أنه :

عامل داخلي يؤدى إلى استثارة السلوك ,Arousal وتنشيطه (Activation) وحفزه (Instigation) وتنظيمه (Regulation) وتكيفه للظروف المحيطة بالكائن العضوي (Adjustment).

- وقد وجد أن التعلم يصل لأقصى درجات الكفاءة حين تكون الدوافع بدرجات متوسطة، وبعد ما يتم تعلم الاستجابة تعلماً جيداً فإن أداءها بعد ذلك يتوقف على درجة الحافز، أما عندما يزيد العمل لحد الإنهاك الفسيولوجي فإن هذا يعطل الدافع. وهذا هو ما يعرف بقانون "Yorks, Dedson, Law".

- *الدوافع المعرفية :*

إننا كثيراً ما نقول أن التفكير – كغيره من صور السلوك- ينشط فى خدمة دوافع معينة، ولكن هل يمكن أن يكون استخدام العقل (التفكير) مجزياً فى ذاته ؟

اهتم فستجر بأحد مظاهر الداقعية المعرفية وهو الدافع للسعى نحو المنطقية والاتساق وعدم التناقض، بحيث لا تتعارض العمليات العقلية المختلفة مع بعضها البعض. وهذا ما يسميه بالتنافر المعرفي Cognitive Dissonance وحينما تتسق الأفكار والمعلومات المرتبطة بهذه الأفكار لا تنشأ مشكلة Problem بل يحدث تآلف معرفى Cognitive Consonance.

أما لو تعارضت الأفكار والمعلومات فإن هذا يدفع الإنسان للسعى لاختزال التنافر، ويبدو أن هذا التنافر هو أحد دوافع التبرير وغيره من الحيل الدفاعية.

- وقد أكدت إحدى الدراسات أن المرء يحاول اختزال هذا التنافر المعرفي بالبحث عن المعلومات المتآلفة، وتجاهل المعلومات المتنافرة، وهذه الانتقائية Selectivity تساعد على اختزال التنافر.

وترى نظرية موراي أن هناك حاجة عند الإنسان للمعرفة أى حاجة لفهم العالم الخارجى وجعله أكثر معقولية، وبالطبع فعنصرى التكامل والمعنى يتحددان فردياً تبعاً لخبرة المرء السابقة وقدرته على الوصول لهذا التكامل، ويوجد افتراض أساسى وراء هذه الحاجة هو أن مشاعر التوتر والحرمان التى

تنشأ من إحباط هذه الحاجة قد تؤدي إلى جهود ايجابية لإعادة بنـــاء الموقــف وتنظيمه وزيادة فهمه.

- "من العرض السابق يمكن القول أن الحاجة إلى معرفـــة متســـقة تمثــل دافعــاً للسلوك، وبهذه الصورة يمكن أن يكون التفكير دافعاً للبحث والســـلوك". تعقيــب الباحثة.
- وقد أجريت بعض الدراسات فى ميدان العلاقة بين بعـــض ســـمات الشـــخصية والنشاط العقلي، فيما يلي تلخيص لبعض نتائجها.
- يتميز الطلاب من ذوى الاســـتعداد العقلـــي المنخفـــض والتحصيـــل المدرســـي المنخفض بأنهم اكثر ثقة بالنفس من الطلاب الأكثر تفوقاً، وقد يكون ذلك مجـــرد مظهراً كاذباً، وقد يعنى أن الأشــــخاص الضعـــاف يعيشـــون حســـب توقعاتـــهم المنخفضة بالفعل.
- تنخفض معاملات الارتباط وقد تكون سالبة- بين السيطرة والتحصيل المدرســـى والاستعداد العقلي، ويمكن أن تعرف السيطرة على أنها : تحكم المرء فى بيئتـــه البشرية، والتأثير فى سلوك الآخرين أو توجيههم بالإيحاء أو الإغراء أو بالإقنـــاع أو بالأمر، والثنى عن المقصد أو التقييد أو المنع.
- ترتبط صفة الصداقة بالتحصيل المدرسي ارتباطاً موجباً وهذا يعنـــى أن الطـــالب الأكثر مسايرة ومطاوعة تتوفر لديه فرصة أكبر من غيره للحصول على درجـــات مدرسية أعلى من الطالب العدوانى المتمرد. (التفكير دراسات نفسية، ســـنة ٧٢، (٢١) ص ١٠٢- ١٤٥).

* * *

٢- الإدراك والتفكير:

- أكد العديد من الدراسين فى علم النفس أن القوانين الأساسية التى يخضع لـــــها الإدراك هى ذات القوانين التى يخضع لها التفكير من هـــؤلاء الفـــرد بنيـــة A. Binet وكذلك أصحاب نظرية الجشتالت.
- والعملية الفكرية عند الجشتالت هى العملية الموحدة التى فيها تنتهى المشـــكلة ونرى الحل عن طريق عمل وتأثير الضغوط الداخلية، وبالتالى فهم ينظرون إلـــى

التفكير على أنه العملية التى عن طريقها تتحول حالة عدم التوازن البادئ إلى حالة توازن.

- وعندهم أن القوانين التى تحكم الإدراك والتفكير واحدة إلا أن الفرق الرئيسى هو أن هذه القوانين فى التفكير لها حرية حركة أكبر لأن هناك تدخل وتأثير أقل من العالم الخارجى غير المحدد نسبياً، فإدراكنا الحسى لابد أن يتحكم فيه بدرجة ما ندركه، بينما يمكن لتفكيرنا أن يعمل، بل أنه يتميز فى الواقع بأنه يعمل، كما فى العلم الطبيعى الحديث، فى استقلال نسبى عن الإطار الجامد للاستثارة الخارجية. (التفكير دراسات نفسية سنة ٧٢ (٢١)، ص ١٥٣- ١٦٣).
- ويعرف جارنر الإدراك على أنه المعرفة ، وعلى أنه مرتبط بخصائص المثيرات فى الموقف ككل وليس بكل مثير على حدة، وعلى أنه عملية نشطة يشترك فيها المدرك ككل، وبالتالي فجارنر يرى الإدراك عملية معرفية تتضمن المعرفة والفهم والتنظيم، والقدرة على إعطاء معنى والقدرة على التمييز والتصنيف وصياغة المفاهيم. ويرى جارنر أن المثير المفرد لا معنى له، وإنما يصبح ذو معني في إطار مجموعة أخرى من المثيرات ننسبه إليها.
- من هنا ترى الباحثة أن تعريف جارنر هذا يربط ما بين الإدراك والتفكير كعملتين معرفتين كما أنه يشترك مع الجشتالت فى أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، ويربط الإدراك بهذا المعني بالإدراك الاجتماعي باعتبارنا نعزو المثيرات لبعضها البعض. (Concepts of Communication ,(53) P. 424)

* * *

جـ- اللغة والتفكير (أو الفكر واللغة):

اللغة نظام رمزي محكم تعكس خبراتنا فتفسرها وتكشفها، وهى سلوك اجتماعى يسمح لنا بالاتصال بالآخرين ، وهي بهذا تشكل الجزء الأكبر من حياتنا اليومية وتعد اللغة قوة عظيمة دافعة للتطبيع الاجتماعي. (Sociological Perspectives P. 119-124)

واللغة بهذا باعتبارها نشاطاً رمزياً تشترك مع سائر الأنشطة الرمزية الأخري كحل المشكلات وإعطاء معاني للأشياء ، وذلك كما يرى جارنر. (Art, Mind and Brain.(67), P. 44)

ونحن ننتفع باللغة فى التفكير (Thinking, (65), P. 264) واللغة ظاهرة اجتماعية، إذ ينشأ كل فرد فيجد بين يديه نظاماً لغوياً يسير عليه مجتمعه، فيتلقاه عنه تلقائياً بطريق التعليم والمحاكاة، كما يتلقى سائر النظم الأخري ليعبر عن خواطره ويتبادل به أفكاره (اللغة والمجتمع (٢٨)، ص ٤-٦).

واللغة عند الإنسان مقيدة ومحددة بعدة عوامل أو محددات منها ما هو بيولوجي ومنها ما هو عقلي ومنها ما هو اجتماعي، وبهذا يمكن القول أن التفكير يصوغ اللغة، فإذا استطعنا التعرف على العوامل والمحددات التى تؤثر فى اللغة وكيف تؤثر فيها فإننا نستطيع أن نضع أصابعنا على مفاتيح صياغة التفكير وتشكيله للغة.

ومن أخرى فإن اللغة فى ذاتها وبعد صياغتها توجه التفكير وتؤثر فى العمليات المعرفية وفى التعاملات والتواصلات الاجتماعية.

(التفكير دراسات نفسية، سنة ٧٨ (٢٢)، ص ٢٧٨).

ويفترض وورف Whorf أنه لا وجود للفكر بدون لغة وبهذا فإن معرفة البشر بهذا العالم وتجاربهم فيه ونظرتهم إليه ومواقفهم منه تختلف باختلاف اللغات التى يتكلموها.

ولنظرية وورف هذه مؤيدون ومعارضون ، إلا أنه يمكن القول أن اللغة والفكر يعتمد كل منهما على الآخر إلى حد كبير فنحن لا نستطيع التفكير أبعد من قدراتنا اللغوية كما أننا لا نستطيع أن ننطق بما لا نستطيع التفكير فيه. (أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة (٤٣)، ص ٢١٥-٢١٨).

وقد ثبت من الدراسات التجريبية أن اللغة تؤثر على:

التذكر : فقد وجد أن عرض شكل معين مثل هذا الشكل ٥—٥ مصحوباً بتسميه مثل: نظارة أو كرات حمل الأثقال ، يؤثر فى عملية التذكر، من تجربة (Carmichael, Hogan , Walter, 1932)

حل المشكلة : وجد أنه عندما يقدم للمفحوصين مشكلة على هيئة عناصر مصورة كصندوق وأعواد ثقاب ولاصق ويطلب منهم شئ معين بصددها، فإن سلوكهم فى حل هذه المشكلة سيختلف عما لو قدمت لهم عناصر المشكلة بصورها ومسمياتها.

التميز : إن التوقع يوجه السلوك، والسلوك المسمى بالنبوءة ذاتية التحقيق Self-Fulfilling Prophecy يظهر فى شكل الألفاظ المتحيزة التى يكون لها دور واضح فى حدوث التوقع ، وكل هذا يعني أن اللغة يمكن أن تكون أداة للتنبؤ وأقوى مؤثر فى توجيه السلوك. (التفكير دراسات نفسية سنة ٧٨ (٢٢)، ص ٣٣٠-٣٣٣).

ومما يدل على علاقة اللغة بالتفكير ما بينته بحوث الذكاء، فقد ثبت أن القدرة على تحصيل اللغة واستعمالها بنجاح ارتباطها بشدة بالذكاء.

وتدل الجملة على عمليات تحليل وتركيب يقوم بها العقل، لهذا نجد أن النمو العقلي فيما يختص بتركيب الجملة نمو بطئ ، ففى الطفولة المبكرة نجد الجملة عبارة عن عدد من الألفاظ توضع إلى جوار بعضها بنظام بسيط، ثم تبدأ تزداد تدريجياً فى طولها وعدد أفكارها ودقة روابطها بنمو الطفل وإرتقاء عقله وازدياد خبرته.

وكما أن اللغة ناتج من نواتج الفكر الإنساني إلا أنها فى الوقت نفسه أداة من أدواته فهى تمده بالرموز وتحدد له المعاني وتمكنه من أداء الأحكام والخروج بالنتائج (اللغة والفكر (٢٥)، ص ٧-١٣-٧١).

- وبعد .. فقد كان ما سبق عرضاً لمختلف الآراء الخاصة بعلاقة الفكر ببعض المتغيرات، إلا أنها خلت من الإدراك الاجتماعى ، الأمر الذى يحث الباحثة على استمرار دراسة إمكانية هذه العلاقة.

*　　*　　*

٦- النمو العقلي المعرفي :

عندما نتأمل ولو لدقيقة الجرو الصغير ثم ننظر للكلب الكبير، وعندما نلاحظ الفرق بين القطيطة والقطة البالغة، فإننا فى كل حالة سنجد أن الأصغر أقل حجماً ، وقد يكون غير منتظم فى حركاته كالكبير، كما أنه لا يكون بنفس تهذيب الكبير شكلاً.

ولكننا عامة نجد أن هذه الاختلافات ليست ملفتة للنظر.

وعلى النقيض من هذا سلوك طفل الإنسان الراقد فى سريره، الذى يقدم مفاتيح بسيطة وسريعة لما يمتلكه الراشد من معرفة ومهارات.

والقائمة التالية توضح نموذجاً لما يمكن أن يظهر من نمو عقلي معرفي عبر السنوات، وهذه بعض الأمثلة:

العمر	السلوك الملاحظ
الميلاد	الفعل المنعكس الخاص بالرضاعة.
• ٣ أشهر	المشاركة البصرية للأشياء المتحركة.
• ٦ أشهر	يطيل تكرار الأفعال (كهز الشخشيخة مثلاً).
• ٨ أشهر	يبحث عن الأشياء المختبأة لو كان لتوه قد لمسها. ويستطيع الاتصال بالأغراب.
• ١٢ شهر	يضحك عندما تداعبه الأم وتبتسم له.
• ١٥ شهر	يُلاحظ متكدراً عندما يغادر الأبوان.
• ٢٠ شهر	يجمع الأشياء على أساس وظيفتها أو لونها.
• عامان	ينطق كلمتين بشكل متتابع.
• ٥ أعوام	يفهم الجمل المبنية للمجهول.
• ٧ أعوام	يفهم أن كمية المواد لا تتغير عندما تتغير أشكالها.
• ٨ أعوام	يكون بناء ثابتاً من الأوامر المتسلسلة.
• ٩ أعوام	يفهم أن وزن المواد لا يتغير بتغير أشكال المواد.
• ١٤ عاماً	استخدام تلقائي عفوى للعلاقات فى مسألة أو قضية ما فى حل المشكلات.
• ١٦ عاماً	جمع كل الاحتمالات الممكنة لمعالجة تجربة علمية.

وهناك تفكير شائع يري أن هذه التغيرات ترتبط بالعمر. وكلمة العمر هنا كلمة خادعة. فالعمر هو الوقت منذ الميلاد. لأن تغيرات السلوك فى الواقع تأتي نتيجة النمو، وعمل الباحثين هو أن يجدوا تفسيرات لهذه التغيرات.

- **الكفاءة (أو المقدرة) والأداء:**

تتضمن أى دراسة عن العمليات المعرفية قياس لما يقوم به الأفراد أى لأدائهم:

وعلماء النمو غالباً ما يطمحون فى استنتاج ما الذى يمكن أن يؤديه الفرد أي ما فى استطاعته أى مقدرته.

ويمكن أن تستنتج المقدرة من النجاح ، كما يمكن أن يستنتج النقص فيها من الفشل.

وفى الأعمال العقلية نجد أن أداء الأطفال غالباً ما يكون أسوأ من أداء البالغين. وأداء الأطفال الأصغر أسوأ من أداء الأطفال الأكبر.

- **الطبيعة والتدريب "Nature – Nurture":**

دائماً هناك تمييز فى النمو بين ما هو طبيعى وما هو راجع للخبرة . لكن المسألة أكثر تعقيداً من ذلك. فللفرد جينات طبيعية خاصة، ولكنه أيضاً يعيش فى بيئة خاصة، وكلاهما مهم ، ويركز Flavell عام ١٩٧٦ على مرونة نمو الأعضاء، ويرى أن هناك طرق متعددة لنمو أي مهارة عقلية معرفية.

ويقترح عدد من الكتاب أنه بما أن البشر يكتسبون بعض اللغات فإن أعضاء الإنسان يجب أن تكون قد فطرت على آلية خاصة فى تعلم اللغة، وهذا الاكتساب شديد التخصص للغة يشير إلى اكتساب شديد التخصص للعمليات العقلية المعرفية.

ويضاف إلى ذلك ما وجده علماء نفس النمو من أن الخبرات المختلفة تأثر على حجم وتركيب وكيمياء مكونات المخ.

• بعض مظاهر النمو العقلي المعرفي :

١- الانتباه والتشفير : Attention and Encoding:

تحتوى البيئة على كميات مذهلة من المعلومات الضرورية، والتى من الممكن تشفيرها بطرق متعددة . والأسلوب أو الطريقة التى يتعامل بها الكائن مع هذه المعلومات لها تأثيرات جادة على نجاح التفاعلات البيئية.

أما عمليات الانتباه فالمكون المفتاحي لها هو الانتقاء Selectivity ، وعملية الانتقاء هذه تمر بعدد من التغيرات أثناء النمو.

فقد أظهرت الأبحاث أن الأطفال الصغار جداً يفضلون النظر للنماذج المتحركة عن الساكنة (Pick and Others, 1975) . كما قد تبين أن الأطفال أكثر من شهرين يفضلون النظر للأشياء المألوفة مكررة الحدوث (Pick and Others, 1975)

وعلى الرغم من أن الأطفال الصغار يظهرون أشكالاً من الانتقاء النشط، إلا أن انتباههم لا يزال يتأثر بقوة بنوعيات المثيرات التى يواجهونها.

وبالطبع يتأثر انتباه الراشدين بأنواع المثيرات التى يواجهونها، فمن الصعب أن نتجاهل الحركة أو الألوان المشرقة أو المفاجآت الطارئة أو الأصوات العالية.

لكن سلوك الأطفال الصغار موجه بهذه المدخلات البيئية ، وذلك أكثر من سلوك الأطفال الأكبر أو البالغين.

وقد أكد كل من Wright and Vlietstra, 1975 على الفرق بين الاستكشاف Exploration والبحث Search. فالأول أكثر تلقائية، وغير منظم ومحكوم بالمظاهر البيئية للأحداث وللأشياء . وعلى العكس من هذا فالبحث أكثر تنظيماً ومحكوم بمتطلبات الأداء. ويقترح هؤلاء الباحثان أنه ما بين الطفولة المبكرة إلى الطفولة المتوسطة هناك نقله عامة من السلوك الاكتشافي إلى سلوك البحث.

وهكذا فتغيرات النمو هى تغيرات فى الطريقة التى يبحث بها الأطفال عن المعلومات ويكتسبوها من البيئة ، كما أنها تغيرات فى أشكال المعلومات التى يكتسبها هؤلاء الأطفال .

وعلى الرغم من أن المولود يظهر نشاطاً انتقائياً ، إلا أن أمام الأطفال العديد من السنوات كى يظهروا سلوكاً منظماً ، ينتفعون به من خصائص الأشياء والأحداث.

* * *

٢- اللغة : Language:

وجد الباحثون أن الأطفال الصغار يميزون بين الأصوات الناتجة عن الكلام، وغير الكلام. كما وجدوا أن هناك تفاعل فى بعض الأوجه بين النمو اللغوي والنمو غير اللغوى.

ويستخدم الأطفال الجمل البسيطة ليعبروا بها عن متطلباتهم وعن الأشياء من حولهم.

والأطفال يحاولون فهم ما الذى يحدث حولهم، ويقول Mac Nanara أنه خلال العامين الأولين من العمر يعرف الأطفال أكثر عن العالم المحيط بهم وذلك بشكل عام. ثم يبدأون بعد هذه المعرفة غير اللغوية فى فهم اللغة، الأمر الذى قد يقودهم لتعلم المفردات.

وهكذا فالأطفال الصغار يحاولون فهم العديد من المفاتيح غير اللغوية كالإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه، والأشياء والأحداث والتفاعلات.

والأطفال يستخدمون كلمات مفردة للتعبير عن أفكارهم الداخلية. فكلمة كرة مثلاً عندما ينطقها طفل قد تعني مثلاً أعطنى الكرة.

وقد وجد الباحثون أن فهم الأطفال للغة يكون أكبر من انتاجهم لها، فالأطفال أقرب أن يفهوا دائماً وذلك أكثر مما يقولون. والسلوك الذى يقوم به الشخص باستخدام كلمة للتعبير عن جملة سلوك يدل على فهم الطفل للحوادث المتتابعة.

ويرى كلارك عام ١٩٧٨ أن الأطفال قد يعنون ما يقولوه ، لكنهم ليسوا دائماً يعنون ما يعنيه الراشدون عند استخدامهم لنفس الكلمات.

ويري Nelson, عام ١٩٧٤ أن تعلم أسماء الأشياء يعد الخطوة الأخيرة فى نمو جوهر المفاهيم وقد وجد بياجيه عام ١٩٧٠ أن النمو الحسى الحركي يقود إلى نمو لغوى.

ويرى Siegel عام ١٩٧٧، وذلك على الأقل بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة، أن النمو العقلي يقف وراء النمو اللغوى، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار كلا المتغيرين تابع، ولو أن الأمر كذلك، فيمكن للفرد أن يتوقع أن يؤدي الأطفال أداء أفضل فى الأعمال غير اللفظية عن الأعمال اللفظية ، والتى تتضمن نفس المفاهيم.

وتعطي اللغة طريقة تشفير الأحداث والأشياء، متضمنة فى ذلك نظام رمزى للتعامل مع المفاهيم. ويستطيع الطفل فى حوالي الخامسة استخدام لغته المحلية بكفاءة، وذلك على الرغم من أن مهاراته اللغوية لا تزال بعيدة عن سلوكيات الكبار.

ويقترح كل من Bruner, Ower and Grenfield عام ١٩٦٦، أنه من الطفولة المتوسطة فما فوق أن اللغة يمكن أن تقود النمو العقلي بطرق متعددة. وهكذا فكلما تقدم النمو وتطورت مراحل الحياة تصبح اللغة هى النظام الأولي الأساسي فى التعامل مع المفاهيم والعلاقات المجردة.

* * *

٣- الذاكرة : Memory:

تلعب التغيرات لاسيما تلك المرتبطة بالذاكرة قصيرة الأجل، دوراً حاسماً فى النمو العقلي.

وبزيادة العمر تزداد سعة هذه الذاكرة . كما يقرر العلماء أن عمليات تكوين المعلومات تكون أبطأ عند الأطفال الصغار منها عند الكبار والبالغين، من هذا فإن الأداء المتعلق بالذاكرة القصيرة الأمد يكون أبطأ عند الأصغر سناً (Wickens, , 1974).

* * *

٤- الاستراتيجيات : Strategies:

إن الاستراتيجية يمكن اعتبارها نشاط ذاتي منظم، بحيث أن الانشغال بها يمكن أن يساعد الأداء فى بعض الأعمال.

وفى العديد من المواقف يستخدم الأطفال الاستراتيجيات بطريقة مختلفة عن الأطفال الأكبر وعن البالغين . فالأطفال الصغار مثلاً يتعاملون مع المواقف بطريقة عشوائية تلقائية، بينما الأمر يكون أكثر تنظيماً مع الأطفال الأكبر.

ومن المهم معرفة أنه لا توجد استراتيجية معينة للتذكر، فنحن لا ننوى تذكر ما نحاول تذكره بالفعل، أى أننا لا ننوى تذكر أشياء معينة فنتذكرها. وتختلف عمليات التذكر باختلاف العمر.

كما تختلف آليات الاسترجاع أيضاً باختلاف السن، فالأطفال الأصغر يسترجعون آخر الأحداث أسرع من غيرها، بينما الأكبر يستخدمون استراتيجيات فى تجميع الوحدات واسترجاعها.

* * *

٥- ما وراء المعرفة : Metacognition:

إن ما يعرفه الأفراد عن كيفية عمل العمليات العقلية يطلق عليه مصطلح Metacognition وهذا المصطلح والمعرفة به يمكن أن تفسر اكتساب واستخدام الاستراتيجيات العقلية.

وقد أجريت تجارب حول العلاقة بين معرفة الأفراد عن العملية العقلية وممارستهم لها، وذلك كسؤال الأطفال الكبار حول الذاكرة Metamemory واختبارهم فيها، فقد وجد – مثلاً – أن الأطفال الأكبر سناً يعرفون أن التدريب مهم بإعادة تكرار المواد، وإعادة كتابتها، وزيادة ساعات التذكر، فكل ذلك يدرب الذاكرة ويقويها.

لكن النتائج لم تأت دائما ثابتة فى جميع التجارب، حول العلاقة بين المتغيرين.

* * *

٦- محتوى المعرفة : Content Knowledge:

بالنسبة للبالغين ، من الواضح أن كم وثراء معرفة الفرد تؤثر على أدائه فى مجال المعرفة.

ويسجل كل من Naus and Ornstein, 1983 هذه الملاحظة، ويريان أن سببها يتمثل فى أن المعاني الغنية المنظمة تقود بطريقة أوتوماتيكية إلى الأداء الأفضل. وعلى العكس فالفرد يميل لاستخدام استراتيجية فعالة عندما يتعامل مع مواد مألوفة ومفهومة أكثر. (Cognitive processes, (88), P. 3130314)

* * *

٧- نمو إدراك الشكل :

- بتقدم عمر الأطفال تتطور ملاحظاتهم للأشكال، فهم فى البداية يلاحظون الشكل العام الخارجي، ثم بعد ذلك الأجزاء الداخلية، وأخيراً نجدهم يلاحظون الاثنين معاً.

وفى عمر ٤-٥ سنوات نجد الأطفال يميزون بين الأشكال متعددة الجوانب.

- ويذكر Gaines, 1969 أن الأطفال يميزون الأشكال المتناسقة أسرع من تمييزهم للأشكال عديمة التناسق، ويذكر Munsinger and Forsman, 1966 أن ذلك يكون فى عمر السادسة، لكن عندما يتجاوزون العشرين يزيد إدراكهم للأشكال غير المتناسقة بزيادة معلوماتهم. والأطفال من السادسة إلى العاشرة يستطيعون ملاحظة خصائص الأشكال المتناسقة ، هذا ما أشار إليه Aiken and Williams, 1973.

- وفى العديد من الدراسات المبكرة كان يستدل على طبيعة إدراك الأطفال للأشكال من خلال طريقتهم فى نسخ الأشكال ، وعندما كان النسخ غير دقيق ، فقد استنتج كل من Maccoby and Bee, 1965 أن إدراك خصائص الشكل لا تتم بدقة عند الأطفال الصغار. فقد وجدوا أن أطفال الخامسة لا يستطيعون نسخ دائرة أو مستطيل ، ولو حتى بشكل تقريبي صحيح، على الرغم من أنهم يميزون بينهما، وهناك تحسن سريع فى نسخ الأشكال الهندسية فيما بين ٥-٦ سنوات (Birch and Lefford, 1967) ويذكر Gutler, 1973 أنه حتى فى هذا السن نجد أن الأطفال الذين يميزون بشكل صحيح بين الأشكال الهندسية، يخطئون فى نسخها، حيث أن الارتباط بين التمييز والنسخ ليس مرتفعاً.

- ويذكر كل من Piaget and Inhelder, 1956 أن الخصائص التبولوجية (المكانية) (Topological) مثل: داخل وخارج، مغلق ومفتوح ، يعرفها الأطفال بشكل صحيح فى عمر مبكر عن الخصائص الهندسية حتى مع الأشكال البسيطة كالمربع والمستطيل، ويذكر Lovell, 1959 أن الأطفال من ٣-٦ سنوات يستطيعون انتاج ما هو متعلق بالخصائص التبولويجيه أسرع مما هو متعلق بالخصائص الهندسية.

ويبدو أن السبب فى هذا كما يذكر Piaget and Inhelder أن إدراك الخصائص التبولوجية أيسر من إدراك الخصائص الهندسية، لأن الأولى ملموسة ومحسوسة أكثر للأطفال.

- وقد وجد Graham, 1960 أن الأطفال فى عمر الرابعة يستطيع الغالبية العظمى منهم نسخ خصائص الأشكال المفتوحة بشكل صحيح وذلك فى مقابل الأشياء المغلقة، كذلك ينسخون الخطوط المستقيمة والمنحنية بشكل صحيح وذلك فى مقابل الخطوط المنحنية، وذكر Gibson أن أخطاء الخطوط المستقيمة تكون مرتفعة فى سن الرابعة وتبدأ فى التناقص سريعاً مع العمر.

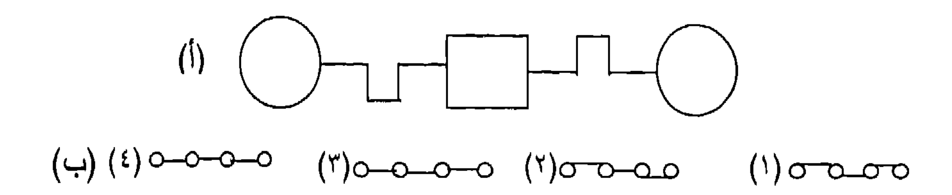
- ويخطئ الأطفال فى إدراك خصائص معينة لبعض الأشكال، وقد وجد Graham, 1960 أن طباعة الزوايا تكون غالباً غير صحيحة ، فحوالى ٤٠% من الأطفال فى سن الخامسة يطبعونها بشكل صحيح. كما أن الغالبية العظمى من الأطفال فى سن السادسة يعيدون إنتاج الزوايا بشكل غير دقيق (Snyder, 1971).

- وعندما يعرض على الأطفال تراكيب معقدة مكونة من عدد من الأجزاء، فإنهم قد يدركون الأجزاء التالية قبل الأجزاء الأولى خاصة عندما تكون هذه الأجزاء مرتبطة بشكل بسيط وسهل عزله. (Reese and Lipsitt, 1970) ، لكن يصعب على الأطفال إدراك علاقة الأجزاء ببعضها البعض وعلاقتها بالشكل ككل.

وقد وجد Graham , 1960 أن الغالبية العظمى من الأطفال فى سن الخامسة يمكنهم ربط أجزاء الأشكال البسيطة معاً.

- وقد وجد كل من Stanlok and Pêcheux, 1969 أن الأطفال من ٥-١٠ سنوات يكولون مؤهلين على طباعة الأشكال التالية، والأطفال الأصغر يعيدون إنتاج بعض الأجزاء منفصلة، لكن ليس الشكل ككل. وفى حوالى السادسة يبدأ

الشكل العام فى الظهور، ومن السابعة يستطيع الأطفال إعادة إنتاج العلاقات البينية بين الأجزاء وبعضها.



ويبدو أن مفهوم تركيب الشكل ككل ينمو بانتظام من السادسة فما فوق، ويذكر Verba, 1973 أن الأطفال من ٣ ونصف السنة ← ٧ سنوات يستطيعون طباعة الأشكال ٣، ٤ب بشكل صحيح قبل الأشكال ١، ٢ ب.

وقد يرجع السبب فى هذا إلى أن الأشكال ٣، ٤ تدرك ككل موحد أما ١، ٢ فتدرك على أجزاء لاختلاف وضع الخطوط بداخلها . ولا يحدث هذا بشكل صحيح إلا فيما بين ٦←٧ من العمر .

وكلما ازدادت الأشكال تعقيداً وازدادت أجزاؤها الداخلية تشابكاً، كلما ارتفع سن إدراك الطفل لها، حيث نجد أن طبع مثل هذه الأشكال لا يتم بشكل صحيح إلا عندما يصل الطفل إلى ١١ أو ١٢ عاماً. كما نجد أن الأطفال يدركون بعض التفاصيل غير المهمة لأجزاء الشكل فيما بين ٧←٩ من العمر بينما لا يعرفون الأجزاء الأساسية المكونة للشكل إلا عند ٩←١٠ من العمر .

- ويبدو أن الأطفال عموماً تحت السادسة يجدون صعوبة عن الأطفال الأكبر وعن الراشدين فى إدراك الخصائص المختلفة للأشكال المعقدة بدقة وكذلك إدراك العلاقات الداخلية لأجزائها وعلاقتها بالشكل ككل.

وفى حوالى السادسة تنمو قدرة الأطفال على ممارسة نشاط الإدراك، حيث يبدأ فى تحديد العلاقة بين الأجزاء وبين الشكل ككل.

- وختاماً، يمكن القول أنه بزيادة عمر الأطفال وذكائهم فإنهم يصبحون أكثر قدرة على تحليل الأشكال ، وتوجيه انتباهم نحو الخصائص المهمة فى الأشكال، وتزداد قدرتهم على تجاهل واستبعاد المظاهر غير المهمة للأشكال.

(The development of Cognitive Presses. (105), P.:153-182)

- وهناك عدة اتجاهات تاريخية درست النمو العقلي من خلال حركات الاختبــــارات العقلية . وأولها دراسة سبيرمان عن العامل العام، ورمـــزه "g". ثــم نظريـــة بياجيه عن نمو العمليات العقلية المعرفية. وأخيراً ما أشار إليه علماء نفس اللغة Psycholinguistics من إمكانية دراسة العمليات العقلية مـــن خـــلال تحليـــل اكتساب الأطفال للغة واستخدامهم لها.

- ويعتقد Sterhouse, 1973 أن هناك أربعة عوامل تساهم فى زيـــادة التعقـــل وهى:

  أ- زيادة القدرة على الحفظ والاسترجاع.

  ب- زيادة القدرة على التعامل مع المعنويات والتعميم.

  جـ- زيادة الكفاءة الحسية الحركية.

  د- زيادة القدرة على إرجاء الاستجابات الغريزية.

- ولا تعتمد القدرات العامة على الجينات ، فلا توجد جينات للتذكـــر أو المعالجـــة المعنوية، لكن الجينات تضبط الآليات الفسيولوجية التى تنتج نماذج معقدة مــــن السلوك.

- وقد ميز Cattel, 1971 بين نوعين من الذكاء هما الذكـــاء السائل والذكـــاء المتبلور:

(Fluid V. Crystallized Intelligence) فالثـــانى يشـــير للمعرفـــة والتعلم، والأول يشير للتعقل النقي الذى تقيسه الاختبارات، وهو يشير للعلاقـــات البيولوجية، فى حين أن الثاني يشير للتأثيرات البيئية ، وذلك على الرغم مـــن أن الأفراد يختلفون فى قدرتهم على التعلم من البيئة وبعض هذه الاختلافات أيضاً لها أصول جينية.

والمثال على ذلك يبدو من السؤالين التاليين:

١ – القطة يمكن أن تكون قطيطة ، والإنسان يمكن أن يكون...(كلب، طفـــل، أم، نمر)؟ وهذا يقيس ذكاء بيئى متبلور.

٢- ■ مثل ● ▭ مثل.... ● ○ ■ □ ؟)

وهذا يقيس ذكاء وراثي (جينى).

ولا تزال الأبحاث مستمرة حول هذا الموضوع، لتحديده أكثر.

٨- نمو تفكير الطفل :

يعرف التفكير على أنه سلسلة متتابعة محددة لمعان أو مفاهيم رمزية تثيرها مشكلة وتهدف إلى غاية.

وفى البداية يدرك الطفل العالم المحيط به إدراكاً غامضاً لا يحدد خصائصه ومميزاته ومعانيه، ثم يتطور به النمو فيدرك ما يأكله وما لا يأكله ، ويستعين بحواسه فى تكوين المعاني، وبزيادة نموه يستطرد به الإدراك ويقسم الأشياء لمجموعات متجانسة . ويستعين الطفل فى فهمه للأشياء بوظيفتها له وفائدتها التى يرجوها.

وبذلك تنشأ معاني الأشياء من تكرار الخبرة ومن الاتصال المباشر بالبيئة الطبيعية والاجتماعية ومن تفاعل الطفل معهما، أى أن المعانى تتطور من الخبرة الحسية إلى المفاهيم الرمزية، لهذا تنادي التربية الحديثة بمبدأ تعدد الخبرات المباشرة وهذا ما أكدته دراسات بنية وبياجيه.

وتدل أبحاث E.Heidbreder على أن المفاهيم تخضع فى نموها لمستويات عدة تبدأ بالمظاهر الحسية وتنتهي بالمعانى الكلية المعنوية.

ويتأثر نمو المفاهيم بمدى انتباه الطفل لوظيفة العمل الذى يقوم به، ولغاية النشاط العقلي الذى يهدف إليه ولمستوى المعنى ومدى شموله واتساعه، ولدوافع الطفل وعمره ونضجه وذكائه. (الأسس النفسية للنمو (٣١)، ص ١٥٠- ١٥٣).

- ***سلوك حل المشكلة :***

إن نمو الطفل العقلي يزدهر من خلال نشاط حل المشكلة لأنه يتضمن تقريباً كل العمليات العقلية.

وطبقاً لما يذكره كل من : Joanne Yinger and Ruth Eckland فإن حل المشكلة يتضمن تشكيل أفكار واقتراح آراء وخلق بدائل وتحليلها، واختيار بعضها بما يناسب ظروف الموقف الحالية.

وكل مرحلة من مراحل حل المشكلة هى مرحلة تعلم تجعلنا نستكشف لنوسع فهمنا.

والطفل فى موقف حل المشكلة يستكشف ، ويتعرف على المصادر المتاحة لديه، ويطرح أسئلة ، ويجمع المعلومات.

وقد ركز كل من John Dewey & Maria Montessori على سلوك حل المشكلات باعتبار أنه ينمى الطفل عقلياً، بالإضافة إلى قيمته الاجتماعية ، فالطفل حينما يعمل فى مجموعات صغيرة فإنه يتعلم ويشارك الأطفال الآخرين فى السلوكيات الاجتماعية المرغوبة مثل المساعدة والتعاون والمشاركة.

* * *

٩- نمو تعلم الطفل :

هناك ثلاث نظريات تناقش سلوك التعلم عند الطفل فيما يلى ملخصاً لأهم أفكارها:

أ- **نظرية : Jerome S. Burner**

يرى برونر أن الإنسان يستخدم ثلاثة سلوكيات كى يتعلم هى: الفعل، التصور، الترميز .

- *أما الفعل (Action) :*

فيتضمن التعلم بالأداء والعمل، كتعلم الزراعة عن طريق ممارسة سلوك الزراعة.

- *والتصور (Image) :*

يتضمن الخيال بمعنى تمثيل الشئ الفعلى بصورة ذهنية تنوب عنه، كالصور والرسم.

- *والترميز (Symbol) :*

ويتضمن التعلم من خلال الأشياء المعنوية كالكلمات.

ويرى أن هذه المداخل الثلاثة مهمة فى تعلم الطفل الأفكار الجديدة.

ويركز كذلك برونر على أهمية التعلم بالاكتشاف عن طريق سلوك حل المشكلات، إذ هو ينمي الاستقلالية فى التعلم.

ب- نظرية : Maria Montessori

أما مونتسوري فتركز على أهمية أن تكون بيئة الطفل مفعمة بالمواد المتنوعة، الأمر الذى سيحث الطفل على التفاعل مع هذه البيئة، والتالى سيشجع التعلم وينميه.

وتؤكد مونتسوري على أهمية تشجيع الطفل على الحركة وتنظيم بيئته والتعامل الفعلي معها، فتذكر أن اهتمام الطفل ببيئته سيصبح سطحى وعابر ما لم يشجع على العمل الفعلى معها.

(Introducing the Young Child to the Social world, (68), P. 64→71, P. 108→110)

جـ- نظرية : Jean Piaget

أما بياجية فقد سبق توضيح أفكار نظريته الرئيسية ، إلا أن الباحثة ستذكر أولاً مرحلة البحث العمرية وهى من مراحل النمو التى اقترحها بياجية، وهى:

- مرحلة العمليات المحسوسة (من ٧ أو ٨ سنوات إلى ١١ أو ١٢ سنة):
- ويسمى تفكير هذه المرحلة بالتفكير العياني ، ويتميز بما يلى :
  - التفكير العيانى تفكير عند مستوى العمليات المنطقية.
  - تفكير متسق راسخ وثابت نتيجة تكامل العمليات العيانية فى نظم كلية.
  - العمليات العيانية ملموسة محسوسة وغير مجردة نسبياً
- الطفل فى هذه المرحلة لايزال مقيداً نسبياً بالظواهر الخارجية للأشياء مما يخلق له صعوبة فى التفكير.

وسميت هذه المرحلة باسم العمليات للتميز بينها وبين الأفعال التصورية فى مرحلة ما قبل العمليات والتى تكون سابقة لها وتعبيراتها متفرقة معزولة لا تتجمع فى تراكيب كلية ، ويطلق عليها بياجية الحدس. أما مرحلة العمليات فتتسم بأن أفعالها تكاملت مع غيرها من الأفعال لتكون نظماً قابلة للانعكاس.

وإذا كان طفل ما قبل العمليات يميل للعمل على أساس الواقع الظاهرى فقط، فطفل العمليات المحسوسة يبدأ فى مد تفكيره من الواقع للممكن. (التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات (٣٧)، ص ٧٦ ←٨٠).

* * *

وفيما يلى عرضاً ملخصاً للمراحل التى يقترحها بياجية :

أ- طبقاً لما ذكره بياجيه تعد المرحلة الحسية الحركية هى أبكر مراحل النمو. ويبدأ الذكاء فى هذه المرحلة ببداية الرضاعة، مقترنة بنظام من الانعكاسات ، وبعد أسابيع قليلة يستطيع الرضيع السيطرة على نماذج هذه السلوكيات، ويستطيع قريباً أن يربط ما بينها. وقد سمى بياجيه هذه المرحلة بالحركية، لأن الطفل يكتشف فيها العالم من خلال حواسه ونظامه الحركى الخاص . وفى نهاية هذه المرحلة يكون الطفل قد كون مفاهيم عن المسافة والزمن وثبات الأشياء والسببية والواقع فالطفل الآن يمتلك منطق الحدث (Logic of Action).

ب- وعندما يصل الطفل إلى عامة الثانى تبدأ مرحلة جديدة هى مرحلة ما قبل العمليات وتمتد حتى السابعة ويكون فيها تفكير الطفل متمركزاً حول ذاته ولا يركز على مظهرين من المواقف فى نفس الوقت وتظهر الاحيائية والاصطناعية فى تفكيره.

جـ- ثم تبدأ بعد ذلك مرحلة العمليات المحسوسة، وفيها يكون الطفل قادراً على التمثيل أو استخدام الرمز للتعبير عن الخبرة. والطفل يرمز للأحداث من خلال لعبة وتقليده. وفيما بعد يستطيع الطفل أن يمثل الأحداث من خلال التخطيط والخيال والكلمات ، وهكذا فإن كل أشكال السلوك الرمزي توجه بنمو نظام المنطق عند الطفل. ويرى كل من (Piaget and Inhder, 1973) أن القدرات المنطقية تحكم التذكر، والتذكر عند بياجيه يحدث نتيجة الفهم.

وعكس ذلك صحيح أيضاً فالتحسينات فى التنظيم العقلى ستنتج تحسناً فى الذاكرة. وبمواصلة النمو، نجد أن اللغة تلعب وظيفة متزايدة الأهمية لأنها مرنة وعامة.

وعلى الرغم من حقيقة استطاعة طفل مرحلة العمليات المحسوسة التعامل مع المجردات ، إلا أن تلك القدرة على معالجة المجردات العقلية تكون محدودة، فلكى يتعقل منطقياً لابد أن يعالج المواد بشكل حسي.

د- فى عمر ١٢ أو ١٣ سنة تزداد وتتسع هذه القدرة ويصبح قادراً على التعقل ومعالجة المجردات بأسلوب مجرد، واختبار صحة الفروض حول أفكار معينة.

وعندئذ نكون قد وصلنا لآخر مراحل النمو العقلي عند بياجية وهى مرحلة العمليات الشكلية (The Development of Cognitive Processes (105) P. 183)

- **ويرى بياجية أن العوامل المؤثرة فى نمو الطفل العقلى هى :**

أ- **النضج** : وهو النضج العصبى فبزيادة عمر الطفل أى بزيادة نضجه تزيد قدرته على التفكير.

ب- **الخبرة المادية**: وتمثل تفاعل الطفل مع الأشياء الموجود من حوله فى بيئته.

جـ- **النقل الاجتماعى**: ويتم عن طريق التعامل مع الآخرين فى المجتمع.

د- **الخبرة المنطقية الرياضية** : وتعتمد على نمو الخبرة المادية وتحدث حين يقيم الطفل علاقات بين الأشياء.

هـ- **الاتزان** : ويحدث حينما يعدل الطفل تراكيبه العقلية عندما يجد تناقضاً فى البيئة وعدم اتزان ، ليحثه ذلك على الحركة والاتزان (النمو العقلى للأطفال ص (٢٣)، ٦٣ ← ٦٧).

- ووفقاً لنظرية بياجية فهناك نقطة تحول تحدث فى حياة الطفل الذهنية والاجتماعية بدخوله المدرسة الابتدائية (من ٧ إلى ١٢ سنة)، حيث يحدث انتقال من المحورية الذاتية إلى الاندماج الاجتماعي أى انتقال من الذكاء والحدث اللامنطقي إلى الذكاء المحسوس القائم على العلاقات المتبادلة أو العكسية بالإضافة إلى التفسيرات الموضوعية والمنطقية. (دراسة دقة عملية الإدراك الاجتماعي- رسالة دكتوراه (١٠)، سنة ١٩٩١، ص ٧٥).

- **والعمليات المادية أو المحسوسة عند بياجية هى :**

تلك الأحداث العقلية ذات الدرجة العالية من التعقيد كالجمع والطرح والتصنيف أو الترتيب المتسلسل Serial Order ...الخ وكل هذه العمليات يمكن

أن تعود لنقطة بدايتها ، فالطفل لا يستطيع أن يجمع فقط ، بل يستطيع أن يطرح أيضاً، كما يفهم أن الطرح هو عكس الجمع. إلا أن العمليات خلال هذه المرحلة تكون محسوسة أو ملموسة وترتبط بخبرات خاصة بالنسبة للطفل (محمود عبد الحليم منسى وسيد الطواب ، ١٩٨٢، ١٢٠-١٢١).

- ويتوقف إدراك الطفل للعلاقات فى المواقف الاجتماعية، أى المواقف التى يتفاعل الأطفال فيها مع بعضهم البعض على إدراكه لوجهات نظر الآخرين ووضعها فى اعتباره. ومن المعروف أن المرونة المتزايدة فى التفكير والتى يكتسبها الطفل خلال هذه المرحلة تسمح له بأن ينتقل بسرعة إلى الخلف والأمام بين وجهة نظره هو ووجهة نظر شخص آخر.

وهذه المرونة تجعل التعاون ممكناً بين الأطفال ، وهذا يعنى أن هناك تناسقاً Coordination للعمليات فيما بينهم. (النمو العقلي للأطفال ، سنة ١٩٩٠ (٢٣)، ص ١٢٧-١٣٧).

*   *   *

الجزء الثالث

الذاكـــــرة

• تقديم موضح لتسلسل عرض نقاط الجزء الثالث :

يأتى الجزء الثالث كالجزءين السابقين متسلسلاً من العام إلى الخاص فيبدأ:

١- ببيان طبيعة الذاكرة :

من خلال تناول تعريفاتها، وعلاقتها بالمخ، والدور الذى تقوم به الذاكرة للعقـل البشرى.

٢- أنواع الذاكرة :

موضحة طبيعة كل نوع ودوره.

٣، ٤- العلاقة ببعض المتغيرات والنمو :

كختام الجزءين السابقين يأتى هذا الجزء ليوضح دور البحث الحالي فى إبـــراز الجديد والمزيد من المتغيرات، وتوضيح خصائص التذكر عند الأطفال – ألا وهم عينة البحث.

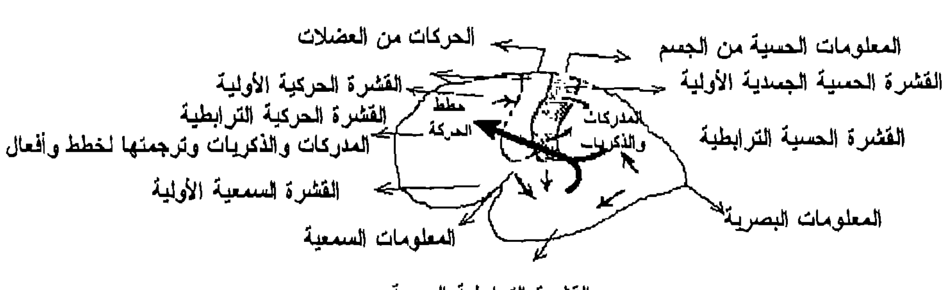
*　　　*　　　*

١- طبيعة الذاكرة :

سيتم فى هذه النقطة مناقشة العناصر الثلاثة التالية والآتى ذكرها تباعاً كما يلى:

(١-أ) المخ والذاكرة :

- فى البداية .. قام دونالدهيب Donald Hebb, 1949 بإرساء بناء نظرية تعرف الذاكرة من الجانب الفسيولوجي وذلك بناء على بعض النتائج التى استنتجها كل من راسل وناثان Russell and Nathan ، وتقوم النظرية أساساً بناء على مبدأ: أن النشاط العصبي الذى يحدث لا يتوقف مع انقطاع عملية التعلم ولكنه يستمر لبعض الوقت بعد انتهائها. وتمضى الدفعات العصبية "المتبقية" فى دائرة منعكسة مرتدة وبذلك تقوم بتنبيه نفس الممرات مرة بعد مرة ، ويعتبر Hebb هذه المرحلة والتى أطلق عليها اسم "المرحلة الحركية" أنها الأساس العصبي الذى يكمن وراء تحول الذاكرة قصيرة المدى إلى ذاكرة بعيدة المدي.
- وقد وجد بنفيلد Penfield, 1958 أن التنبيه الكهربائى فى الإنسان للعصب الصدغي Temporal Lobe يؤدي إلى نشاط تذكري لذكريات كانت بغير ذلك منسية.
- ووجد دويتش Deutsch, 1969 أنه باستخدام عقار الاستيل كولين يمكن استعادة ذكريات منسية لدى الفئران.
- ومن تجربتى Penfield, Deutsch يمكن استنتاج أنه برغم حدوث النسيان لبعض المعلومات أو الأحداث ولكنها تبقي فى الجهاز العصبي ومن الممكن استرجاعها عن طريق تيار كهربى أو عقار الاستيل كولين، وهاتان الطريقتان يعيدان عمل الذاكرة عن طريق إعادة بناء الوصلة العصبية سريعة التأثر.



المخ ومناطقة الحسيه الحركية الترابطيه القشره المخيه (Carlesson 1991)

- هذا بالإضافة إلى أن إعادة العوامل المؤثرة التى كانت موجودة وقت تعلم معلومات جديدة تساعد على عملية التذكر، وأن إعادة بناء المناخ المحيط قد يساعد على تذكر أفضل.

وبذلك يكون من المتفق عليه أن الذاكرة بعيدة المدى تعتبر ذات طبيعة كيميائية وأن هذه الطبيعة تكون متصلة بإرسال الوصلة العصبية.

- كما قد استنبط العلماء بعد عدة أبحاث أن كل نصف من نصفى المخ يستطيع تخزين المعلومات بمفرده ولكن نصف المخ الأيسر يكون أفضل فى تخزين المعلومات اللغوية بينما يكون النصف الأيمن افضل فى تخزين المعلومات غير اللغوية. (Aller M. Schneider, Barry Tarshis, 1975) (الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقلياً والأسوياء فى مرحلة الطفولة المتأخرة – دراسة مقارنة– رسالة ماجستير (٤٤)، ص ٤← ٦).

- ووجد عدد من الباحثين أن النشاط الكيميائى للمخ يتغير بشكل ملحوظ فى نفس الوقت الذى يتم فيه تعزيز أو تقوية ذكرى جديدة أو حديثة (Hyden 1968:1973)

- كما وجد أن النشاط المتعلق بالذاكرة ينتج تغيرات بيوكيميائية ملحوظة بالمخ، وهذه التغيرات تتضمن العديد من البروتينات وحامض "RNA"

(Memory Meaning and method, (99)P. 4,5)

- ويسيطر المخ على الوظائف المعرفية كالإدراك واتخاذ القرارات، كما يسيطر أيضاً على الوظائف غير المعرفية.

وكما أن الوظائف المعرفية تعتمد على المخ، فهى أيضا تؤثر على وظائف المخ.

وكما راينا فعندما ينتبه الفرد مثلاً لمعزوفة ما ، أو يقرأ قطعة أو يتخيل منظراً، فإن النشاط فى المراكز العقلية المتخصصة يتغير نتيجة لهذا. (Posner & Raichle, 1994) فقد وجد أن انتباه الفرد لمثير معين يرتبط بزيادة نشاط المخ فى مناطق معينة، وكذلك الأمر بالنسبة للإدراك والتعلم والتذكر والتخيل والفهم وحل المشكلات.

كما ظهر أن زيادة التدريب فى مجال حل المشكلات يغير من نموذج نشاط المخ. (Cognitive Psychology, (77), P.56, 61-63)

- والشكل بالصفحة السابقة يوضح مراكز الحس والإدراك والتذكر بالمخ.

* * *

(١-ب) تعريفات الذاكرة :

- تعتبر الذاكرة أحد الأعمدة الأساسية فى عملية الإدراك، وضعفها يسبب ضعفاً فى عملية الإدراك ككل.

والذاكرة سلوك فى الحياة اليومية يتطلب من الشخص توجيه انتباهه إلى شئ معين ثم استرجاعه فيما بعد Harriot et al., 1973، وهى بهذا عملية عقلية يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية.

وتعرف الذاكرة الجيدة على أنها تلك الذاكرة التى يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة ويسترجعها بدقة.

- وتعتبر الذاكرة شرطاً أساسياً للحياة النفسية وللنمو النفسى فبدونها يدرك الفرد أى إحساس يتكرر لعدة مرات كما أدركه فى المرة الأولى وبالتالي لا يمكن أن يحدث التعلم (طلعت منصور وآخرون ، ١٩٧٨). (الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال الأسوياء فى مرحلة الطفولة المتأخرة دراسة مقارنة (٤٤) ، ص٤).

- كما يمكن أن تشير الذاكرة إلى واحد مما يلى :

– الوظيفة العقلية الخاصة باستعادة المعلومات حول المثيرات والأحداث والصور الذهنية والأفكار وغيرها، وهذه الاستعادة للمعلومات تحدث عندما لا يصبح للمثيرات الفعلية وجود فى اللحظة الحاضرة.

– كما تعرف الذاكرة على أنها النظام التخزينى المفترض فى العقل والحافظ للمعلومات.

– وأخيراً فوظيفة التذكر يمكن أن تشير إلى إمكانية استعادة المعلومات .

(Dictionary of Psychology, (47), P. 446)

- ويشير التذكر إلى استعادة ما مر من خبرة الفرد السابقة (معجم مصطلحات علـم النفس (٤٠)، ص ١٠٤).
- كما تعرف الذاكرة على أنها: القدرة على التذكر أى اســترجاع مــا حــدث فــى الماضى إلى الحاضر . ويمكن أن نميز فى الذاكرة ثلاثة ضروب مختلفة:

١- الذاكرة من حيث هى عادة لفظية ويكون العامل الأساســى فيــها تكــرار المحاولات (Repetition)

٢- الذاكرة من حيث هى استدعاء الذكريات الخاصة ويكون العامل الأساســى فيها الرغبة والاهتمام (Interest)

٣- الذاكرة التخطيطية أو التعميمية (Schematic) من حيث هى محاولــة رد المعاني الجزئية إلى المعانى الرئيسية مع إغفال بعض التفــاصيل، ويكــون العامل الأساسي فيها الاختيار المتعمد والتفكير.

وتصبح الذاكرة بمعناها الثاني والثالث من أهم الوظائف العقلية وأرقاهــا (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢) ، ص ٢٦٤).

- **مما سبق يمكن استنتاج أن الذاكرة هي :**

مستودع خبرة الإنسان ، ففيها يخزن ويحتفظ بكل ما مر به من خــبرات بما تتضمنه هذه الخبرات من معلومات ومعارف ومــهارات وأحــداث، وتتمثـل القدرة على التذكر فى القدرة على استرجاع بعض هذا المخزون عندمــا يتطلــب الأمر ذلك.

* * *

(١-جـ) وظائف الذاكرة :

حيث أن الذاكرة تشير إلى القدرة على استعادة واسترجاع المعلومــات، فقد وجدت العديد من الأبحاث أن ذاكرة الإنسان والكمبيوتر كلاهما يؤدي المــهام المحددة التالية :

أ- **التشفير:** (Encoding) : وهى عملية تحويل المعلومات بــالصورة التــى يمكن أن تخزن بها فى الذاكرة.

ب- **التخزين : (Storage)**: وهى عملية حفظ المعلومات لمدد من الوقت.

جـ- **الاسترجاع أو الاستعادة : (Retrieval)** : وهـــى عمليـــة إخـــراج المعلومات فى وقت لاحق عندما تكون هناك حاجة لذلك.

ويسمى النموذج السابق بمدخـــل معالجـــة المعلومـــات: Information Processing Approach وهو مدخل لفهم ذاكرة الإنسان ويركز على عمليـــات تشفير وتخزين واستعادة المعلومات، وهو بهذا يؤكد بأنه على الرغـــم مـــن أن ذاكرة الإنسان والكمبيوتر كلاهما يؤدي نفس المـــهام إلا أن كـــل منـــهما يعمـــل بطريقة مختلفة (Psychology, 98,(100), P. 215)

ويؤكد على ما سبق كل من :

١- فؤاد أبو حطب فيذكر أنه :

يوجد اتفاق عام على أن الذاكرة تتألف من ثلاثة مكونات هى :

أ- *التشفير:* ويقصد به العرض المبدئى للمعلومات الحسية فى المخ، حيث تحول أعضاء الاستقبال الطاقة الفيزيائية وتقوم بتسجيلها داخلياً علـــى نحو أو آخر.

ب- *التخزين* .

جـ- *الاسترجاع أو الاستعادة :* ويقصد به استخدام المعلومات المختزنـــة وقت الاختبار الذى قد يكون محدثاً أو مستثاراً من الخارج أو الداخـــل. (القدرات العقلية، سنة ٩٠ (٣٠)، ص ٢٩٢).

٢- **أنور الشرقاوي :** حيث يذكر أن الذاكرة تتضمن ثـــلاث عمليـــات أو تمـــر بثلاث مراحل أساسية هى :

أ- **عملية التحويل الشفرى (Encoding)**: حيث يتم فى هذه المرحلة تحـــول وتغير شكل المعلومات من حالتها الطبيعة إلى مجموعة صور أو رمـــوز، أى تتحول إلى شفرة لها مدلول خاص يتصل بـــهذه المعلومـــات، ويمـــيز الباحثون بين نماذج شفرة الذاكرة Memory Codes كما يلى:

(١) *الشفرة البصرية : Visual Code :* حيث يمثل عنصر المعلومات فى الذاكرة بواسطة مظهره البصري الدال عليه.

(٢) *الشفرة السمعية : Acaustic Code:* وهنا يمثل العنصر بواسطة مظهره السمعي الدال عليه.

(٣) *الشفرة اللمسية : Haptic Code :* حيث يمثل العنصر بخاصية اللمس التى تميزه .

(٤) *شفرة دلالة اللفظ : Semantic Code :* ويمثل العنصر هنا بالمعنى الدال عليه.

ب- **عملية التخزين : (Storage)** وتشير إلى احتفاظ الذاكرة (Retention) بالمعلومات المحولة لها من المرحلة السابقة، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين الحاجة إليها. ويستدل على عملية التخزين هذه مما يقوم به الفرد من تعرف Recognition أو استدعاء Recall.

١- *عملية الاسترجاع:* (Retrieval) وتشير إلى إمكانية استعادة الفرد للمعلومات التى سبق أن اختزنت فى الذاكرة، ويتوقف استرجاعها على مدى قوة آثارها الموجودة بالذاكرة، وعلى مستوى علاقة هذه الآثار بدلالات الاسترجاع Cues.

والذاكرة تؤدي دوراً مهماً فى مختلف مجالات السلوك الإنسانى، ونحن نحتاج إليها لتوجيه سلوكنا الوجهة الصحيحة، من أبسط السلوكيات كالمشى والمأكل والملبس والمشى فى الطرقات إلى الحديث والقراءة والكتابة وممارسة المهارات.

وفى حين يتعلق الإدراك بالموقف الراهن، تتعلق الذاكرة بإدراك المواقف الماضية.

- والوظيفة الرئيسية للذاكرة هى استرجاع الأحداث والمواقف التى سبق أن مرت بخبرة الفرد.
- وتتضمن عملية التذكر عدة عمليات عقلية :

كالحفظ: Retention : وهو العملية التى تثبت بها الخبرة الراهنة التى يمر بها الفرد والتى يمكن استرجاعها فى صورة تعرف أو استدعاء.

والاستدعاء: Recall : وهو عملية استرجاع للماضى فى صـــورة ألفـاظ أو عبارات أو معانى أو حركات ، وذلك اعتماداً على الصور الذهنية التـى يكونها الفرد.

والتعرف: *Recognition:* وهو شعور الفرد بأن ما يدركه فى الحالة الراهنـة إنما هو جزء من خبرات سابقة تكونت لديه فى الماضي. (علم النفـس المعرفى المعاصر (٧)، ص ١٢٥-١٢٧).

*　　*　　*

٢- أنواع الذاكرة :

تعددت أنواع الذاكرة وتصنيفاتها ، فكل مدرسة أو وجهة نظريـة معينـة تقسـم الذاكرة من منظور خاص، وعلى أسس معينة.

وفى هذا الجزء ستقوم الباحثة بعرض مختلف التيارات الفكريـة التـى قسـمت الذاكرة تقسيمات متعددة، وذلك كما يلى :

يمكن تقسيم الذاكرة طبقاً لنوع النشاط النفسى ، وطبقاً لأهداف النشاط ، وطبقـاً لاستمرارية الاحتفاظ بمادة الذاكرة.

أ- فطبقا لنوع النشاط: تنقسم لأربعة أقسام هى :

(١) ***الذاكرة الحسية العيانية :*** *Concrete Memory* وتتعلـق بالانطباعـات المتجمعة عن الطبيعة والحياة من أعضاء الحس وهى: الذاكرة البصرية- الذاكرة اللمسية- الذاكرة السمعية - الذاكرة التذوقية.

(٢) ***الذاكرة اللفظية المنطقية :*** *Verbal Logical Memory:* وفيـها تتجسـد الفكرة فى كلمة أو رمز لتعبر عن معاني معينة وتكون غنية بنظام المفاهيم التـى تجرد علاقات منطقية بين الأشياء، وتثرى باستيعاب الفرد للمعلومات فى عمليـة التعلم.

(٣) ***الذاكرة الحركية : Motor Memory***؛ وهى ذاكرة اكتساب نمـــاذج الحركــة وحفظها واستدعائها وهى مهمة فى التدريب على الألعاب الرياضيـــة والتمثيـل الصامت.

(٤) ***الذاكرة الانفعالية : Emotional Memory***؛ وفيها يسترجع الفرد المـــاضى مصحوبات بانفعالات ايجابية أو سلبية كشعور الفرد بالخوف لتذكره خبرة مؤلمـة عاشها.

ب- وفقاً لأهداف النشاط:

(١) ***ذاكرة إرادية : Voluntary*** وتقوم علـــى وجـــود أهـــداف محـــددة توجــه المعلومات العقلية المتضمنة فى الذاكرة.

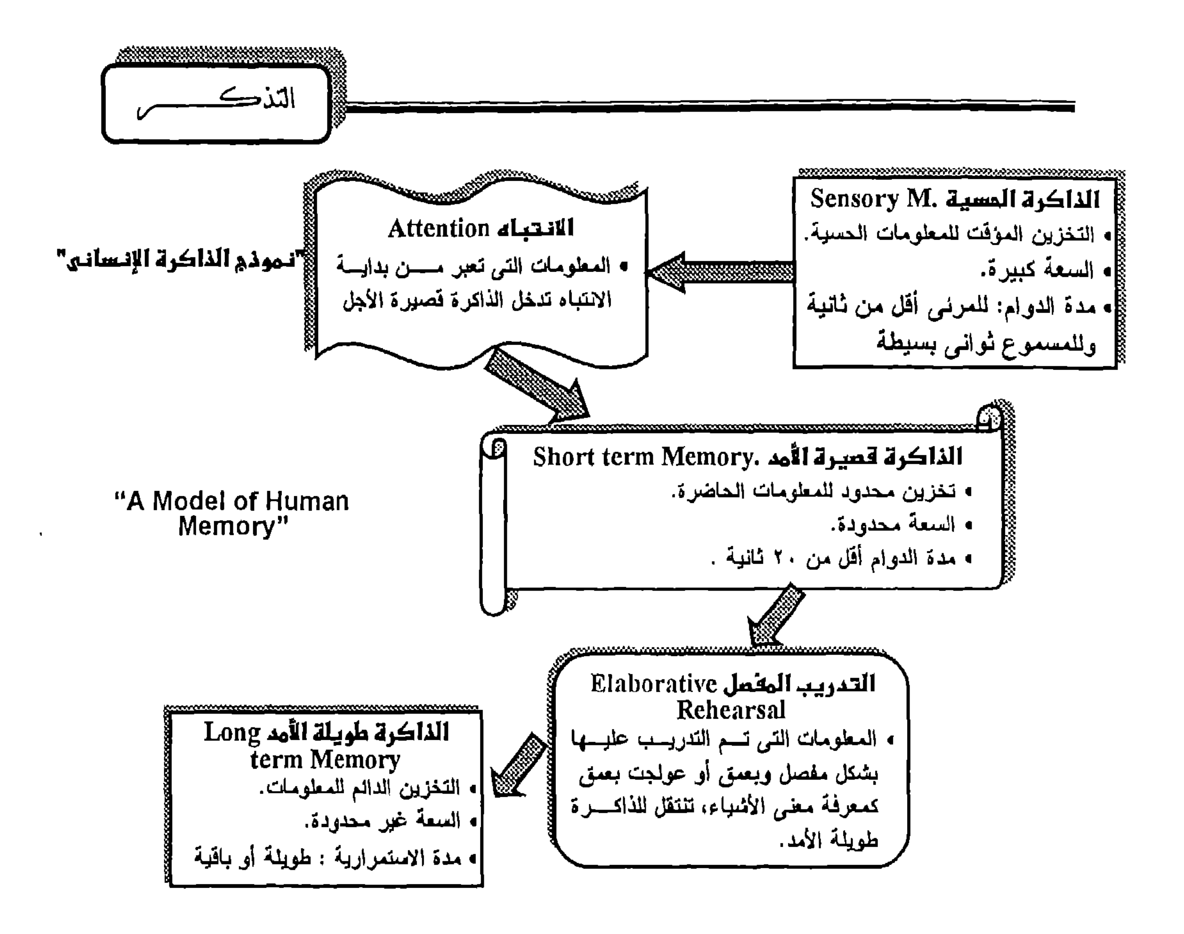
(٢) ***ذاكرة لا إرادية : Involuntary Memory*** وفيها يقفز للوعي نماذج لأحـــداث أو ظواهر أو أشياء دون قصد. (طلعت منصور وآخرون ١٩٧٨).

(٣) ***وفقا لاستمرارية الاحتفاظ بمادة التذكر وهى نوعين :***

(أ) ذاكرة قصيرة المدى (ب) ذاكرة طويلة المدي

(الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفـــال الأســـوياء فـــى مرحلـــة الطفولة المتأخرة – دراسة مقارنة (٤٤) ، ص ٦: ٨).

ويتوقع معظم علماء النفس نموذج الذاكرة الإنساني، كمـــا هـــو موضـــح أسفل- وهذا النظام يتضمن ثلاثة أنظمـــة متمـــايزة للذاكـــرة، بالإضافـــة إلـــى ميكانيزمات تعبر من خلالها المعلومات بين المناطق الثلاث .



ولو أن الذاكرة هى نظام لحفظ واستعادة المعلومات، فإن السؤال المفتاحي هو:

ما هى أنواع المعلومات التى تخزنها الذاكرة؟ إن العالم كلــه، وخبراتنا كلها موجودة بالذاكرة، وعلى هذا فإن هذا السؤال يبدو معقداً ، إلا أن علماء النفس قد درسوا باعتناء هذه المسألة واستنتجوا أن معظم المعلومات بالذاكرة يمكن تصنيفها إلى ثلاثة تصنيفات متمايزة هى:

أ- ذاكرة المعانى : Semantic Memory

وهى تسمح لنا بالتمثيل والمعالجة العقلية للأشياء أو المواقف غير الحاضرة والماثلة أمام حواسنا، ويقول أحد خبراء الذاكرة "Endel Tulving, 1993, P. 687 أن امتلاكنا للنظام ذاكرة المعاني يسمح لنا بالتفكير فى الأشياء غير الموجودة الآن. وهى بهذا تمثل المعرفة المعنوية عن العالم.

ب- ذاكرة المهام أو السيرة الذاتية :

Episodic Memory, Autobiographical Memory

إن هذه الذاكرة تمثل تسجيلاً للأشياء التي سمعناها ورأيناها وفعلناها بالإضافة إلى معلومات حول وقت حدوث هذه الأشياء . وهى بذلك تتضمن ذكريات عن الأحداث الشخصية التى مررنا بها، فكأنها ذاكرة تأريخ الفرد لحياته أو السيرة الذاتية للفرد.

جـ- الذاكرة الإجرائية : Procedural Memory

وهذا النظام من الذاكرة يتضمن معلومات لا يمكن وضعها فى كلمات بل نظام يسمح لنا بتنفيذ الأنشطة المختلفة. وبالتالى فمعلوماتها لا يمكن أن نعبر عنها لفظياً، كالمعلومات الضرورية لتنفيذ الأنشطة الحركية، كركوب الدراجة.

ومن الجدير بالذكر أننا نستخدم فى العديد من المواقف هذه الأشكال من المعلومات فى وقت واحد. (Psychology, 98,(100), 215, 217)

* * *

يتضمن هذا الجزء بيان بأحدث النتائج حول نموذج الذاكرة الإنساني بمكوناته الثلاثة، كما يراه معظم العلماء:

أولاً : الذاكرة الحسية

- إن معظم عناصر عملياتنا التذكرية هى تلك التى تكون ذاكرتنا الحسية. ونحن نذكر مصطلح حسي هنا لأن العمليات التذكرية هنا تشبه الإحساس أو الإدراك.

والذاكرة الحسية هى عبارة عن مكون باق للعمليات المتضمنة عند ملاحظة المثيرات ، عندما لا يصبح لهذه المثيرات وجود فى الحاضر الفيزيقى.

وعلى الرغم من أننا لا نشك فى أن الذاكرة الحسية ترتبط بكل حاسة من حواسنا، إلا أن علماء النفس قد درسوا بعمق نوعان من الذاكرة الحسية وهما السمعي والبصرى.

وتسمى الذاكرة السمعية Echoic لأنه يبقى لها صدى "Echo" فهى لا تزال تدق فى آذاننا حتى بعد ذهاب الصوت.

وأما الذاكرة البصرية فتسمى Iconic ، حيث نظل نرى المثيرات البصرية حتى ولو لم تعد فى مجال رؤيتنا.

ونحن إذا أردنا أن نستعيد المثيرات التى حدثت من ثانية أو أكثر، يجب علينا أن نمثل المثيرات فى صورة أكثر اكتنازاً. ومن السهل علينا أن نبتكر تمثيلاً أكثر بساطة لتلك المثيرات المألوفة علينا، فلو تعرفنا على المثيرات أمكننا تمثيلها باسمها أو برموز أخرى تشير إليها. وإذا لم نتعرف على المثير ككل، فيمكننا تقسيمة لأجزاء وتعريف مكونات أجزائه. وعندما يتم تعريفنا للمثيرات وتمثيلنا لها، فإننا عندئذ نعتمد على ذاكرتنا الحسية.

وذاكرتنا بدورها لديها القدرة على استعادة معلوماتنا المشفرة. ولكن هذا التمثيل بالذاكرة الحسية مدة بقائه بسيطة، إذا ما قورنت بالذاكرة طويلة الأجل ذات التخزين الثابت والذى يمكننا من التفكير فى المثيرات، وربطها ببعضها البعض وبالأحداث فى الحياة من حولنا.

* * *

- **الذاكرة الحسية : السمعية :**
- **المثيرات اللاحقة : Stimulus Suffix**

اقترح كل من : Robert Crowder and John Morton عام ١٩٦٩ ما يسمى بتأثير المثيرات اللاحقة "Stimulus Suffix Effect" والتى تتعلق بتذكر الرقم الموجود فى نهاية سلسلة من الأرقام، كما كان فى تجربتهما، ومثال على ذلك السلسلة: 6.3.7.2.5.4.1.8.9.0

بالإضافة إلى سلاسل أخرى تعرض على المفحوصين، وبنفس الطول، والصفر هو المبحوث فى مدى القدرة على تذكره.

ومن هذه التجربة توصل الباحثان إلى ما يسمى بالتأثير اللاحق عن طريق الذاكرة الحسية السمعية والتى سمياها "ما قبل تصنيف تخزين الأصوات" "Precategorical

Acoustic Store" ويرمز لها بالرمز PAS وسعتها فى التخزين محدودة إذ تحتوى عــدداً محدوداً فقط من الأرقام ، التى تعطى فى وقت محدد، والتى لها معدل تلاشى سريعاً.

وقد وجد الباحثان أن الرقم فى نهاية السلسلة يتم استدعاؤه أفضل من الأرقام التـــى تسبقه، بسبب أنها تسترجع من PAS وطبقاً لهذه النظرية فإن سيطرتنا محـــدودة أو تكـــاد تكون منعدمة على ما يدخل PAS، وطبقاً لهذا فإن الصفر الواقع بنهايـــة السلســـلة دخـــل PAS وأخذ مكانه هناك، حتى لو حاولنا منعه من ذلك.

وخاصية مهمة حددها هذان العالمان للذاكرة الحسية السمعية باستخدام نموذج PAS هو نظام ما قبل التصنيف، والذى يحدث قبل تسميته المثيرات، لـــهذا فـــإن هـــذه الذاكـــرة المقترحة تتأثر بمتغيرات مرتبطة بأصوات المثيرات لا بأسمائها.

وإضافة أخرى للباحث Crowder عام ١٩٧١ أظهر فيها أن التأثير اللاحق يعتمـــد على شكل المعلومات اللغوية التى يتذكرها الشخص. فالتأثير اللاحـــق لمجموعـــة مقـــاطع تتشابه فى حروفها المتحركة وتختلف فى حروفها الساكنة مثل (ba, da, ga) لا يكون لـــه أثر لكنه يصبح واضحاً عندما تختلف المقاطع المتحركة مثل (gae, ga)

- **الإدراك التصنيفي :**

إن عملية التمييز بين المعلومات اللغوية كتلك الخاصة بالإدراك اللغوي كالمتعلق مثلاً بالتفريق بين الحروف الساكنة والمتحركة، يسمى بالإدراك التصنيفى والمثـــيرات المصنفـــة هذه تدرك بطريقة كيفية .

وقد أثبتت التجارب أن الأصوات الساكنة تدرك بطريقة مصنفة فى حين لا يحدث هـذا مع الأصوات المتحركة. وبهذا فالأصوات المتحركة تختلف فى طريقة إدراكها عن الأصـــوات الساكنة، وكذلك فى الطريقة التى يتم بها تذكر كلا النوعين ، فالأصوات المتحركة لا الساكنة يتم تخزينها فى PAS.

- وبالتالي فما يمكن الخروج به من النقطتين السابقتين (ما قبل التصنيف ، التصنيف)، فى الذاكرة السمعية ، هو أننا إزاء نوعين من التذكر ضمن هذه الذاكرة.

الأول خاص بتذكر اسم المثير ويسمى "ما بعد تصنيف الذاكرة قصيرة الأجل":

Postcategorical Short- term memory

والثانى خاص بتذكر صوت المثير ويسمى "ما قبل تصنيف الذاكرة الحسية ":

Precategorical sensory memory

▪ **الذاكرة الحسية : البصرية :**

لو عرضنا على أحد الأشخاص ١٢ حرفاً مثلاً ، فإنه يستطيع أن يذكر ٤ أو ٥ منها فقط، فلم هذه القدرة المحدودة؟ هل السبب فى هذا هو أن قدرتنا على التخزين فى الذاكرة لا تتعدى ٤ أو ٥ حروف ، أم لأننا نحفظ الكثير ولا نستطيع استرجاع كل ما حفظناه؟

والبديل الثانى قد أبدته التجربة التى قام بها George Sperling عام ١٩٦٠ والتى وجد فيها أن المعلومات بالذاكرة الحسية البصرية سرعان ما تتلاشى.

وقد وجد Sperling أنه لو عرض على المحفوصين سطراً مرئياً من ١٢ حرفاً ثم أخفاه وطلب منهم فى التو إعادة عرضه فإنهم سيذكرون حوالى ٩ أحرف منه، ولكنه لو طلب ذلك بعد ثانية فأكثر، فإنه سيجد أن أداء المفحوص ينخفض إلى ٤ أو خمسة ٥ أحرف. الأمر الذى يعزز قيمة الوقت ويشير لمحدودية هذه الذاكرة فى الاحتفاظ بالمثير. وهذا لأن الشخص يستطيع الاحتفاظ بالسطر المرئى فى عقله ، لفترة زمنية وجيزة بعد ما لا يعود لها وجود فى الحيز المادي.

وأخيراً فقد وجد Sperling أن للذاكرة الحسية البصرية تلك الطبيعة ما قبل التصنيفية التى تتوافر فى الذاكرة السمعية، فقد اختلف إدراك الأفراد وأدائهم فى المواد المرئية المعروضة المظلمة والمعروضة فى مجال ضوئى مشرق، الأمر الذى دعا Sperling يستنتج أن شدة الضوء Brightness تؤثر على الأعضاء الحسية فى الذاكرة البصرية وبالتالى على أداء الأفراد المتعلق بذلك.

(Cognitive Processes, (88),P. 33: 55)

*　　*　　*

ثانياً : الانتباه والذاكرة قصيرة الأجل

الانتباه :

يعرف William James الانتباه على أنه :

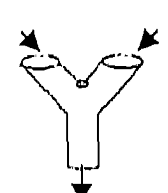
"كل واحد منا يعرف ما هو الانتباه ، إنه الشئ الذى يملك العقل بوضوح وقوة . والذى يعد التركيز والوعي أو الشعور جوهره . والأنتباه بهذا يتضمن انسحاب الفرد من بعض الأشياء لأجل التعامل مع أشياء أخرى بكفاءة".

فهل عملية إدراكنا الانتقائى هذه تحدث قبل التخزين فى الذاكرة قصيرة الأمد لتحـــد مما هو داخل لهذه الذاكرة ، ذات السعة المحدودة بطبيعتها؟

فى الواقع، لقد ناقش علماء النفس المعرفي هذه القضية ، وفيما يلى نماذج لبعـــض توجهاتهم فى هذا الموضوع:

نظرية الفلترة : Filter Theory

فى عام ١٩٥٧ اقترح Dorald Broadbent نظريته فى الانتباه والتى رأي فيـــها أن الانتقاء الذى يحدث أثناء عملية الانتباه يكون اعتماداً على قنوات حسية، فمثلاً بالنســبة للمثيرات السمعية، نجد أن الأذن تتكون من قناتين منفصلتين لاستقبال المثيرات الســـمعية التى تدخل من كل قناة ، ليسمح الفلتر Filter أو البوابة للمعلومات بالدخول من قناة واحدة فى وقت محدد. أى أن الفلتر لا يسمح بدخول المعلومات من كلا القناتين فى وقت واحد.



وقد شبه Broadbent هذه النظرية بأنبوبة على شكل حـــــرف Y وهذه الأنبوبة لها ساق ضيق يسمح بكرة واحدة فقط بالمــــــــــرور، ولا يخفى علينا بالطبع أن الكرة فى هذا النموذج هى تمثيل للمثيرات التى تمر فى القناتين السمعتين للأذن . وbroadbent كى يتوصل لنظريته هذه قام بتجربة سنة ١٩٥٤ ، بأن أسمع مجموعة أشخاص مثيرات سمعية متشابهة فى كل أذن ثم طلب منـــهم إعادة سردها فكانت نسبة إجابتهم الصحيحة ٩٣% ، ثم قام بإسماعهم ٣ أرقام فـــى الأذن اليمنى هى ٧٣٤ وفى نفس الوقت ٣ أرقام أخرى فى الأذن اليسرى وهى ٢١٥، ثم طلـــب منهم استدعائها فكانت نسبة إجابتهم الصحيحة ٢٠% . الأمر الذى يعضد نظريـــة الفلـــترة التى توصل إليها.

- ***نموذج الإضعاف : Attenuation Model***

ينتقد Treisman نموذج Broadbent ، ليقترح بدلاً منه نموذج الإضعاف إذ يـرى أن الفلتر لا يشكل حاجزاً يعوق المعلومات عن دخولها من إحـــدى القنـــاتين الســـمعيتين، فالفلتر إذن ليس حاجزاً بل مضعف مبتكر فهو يضعف تأثير أحد المثيرات ليزيد من نشـــاط المثير الآخر فيتم التعرف عليه. وبهذا فإن بعض المعلومات لا جميعها يتم التعرف عليـــها.

وبالتالى فطبقاً لهذا النموذج فإن كمية محدودة من المعلومات هى التى تؤثر على أعضائنـــا الحسية ويتم التعرف عليها، ومن ثم ترسل لذاكرتنا قصيرة الأجل.

- **نموذج السعة غير المحدودة :** *Unlimited Capacity Model*

أما هذا النموذج ففيه يقترح كل من Shiffrin and Geisler عام ١٩٧٣ ، أنـــه لا توجد سعة محدودة للتعرف على المثيرات التى تأتى من القنوات الحسية المختلفة فى نفـس الوقت، وعملية التعرف على المثيرات التى تصل لقناة معينة لا تشوش على عملية التعـرف على مثيرات أخرى تصل فى نفس الوقت لقنوات أخرى.

- ***وأخيراً يظهر النموذج المتعدد "Multimedia":*** الذى يحـــاول التوفيــق بيــن وجهات النظر الثلاثة السابقة، والتى ترى أن عملية الانتباه تكون بمثابة عنق الزجاجة للمعلومات المتتابعة من الخارج والداخلة للذاكرة قصيرة الأجل.

*　　*　　*

التشفير :

كيف تحفظ المعلومات؟ وعلى أي شكل يتم تشفيرها فى الذاكرة قصيرة الأجل؟ وأحـد محاولات الإجابة على هذا السؤال من قبل علماء النفس كانت عن طريـــق فحـــص أنـــواع أخطاء المفحوصين فى الأعمال التى تتطلب استدعاء من الذاكرة قصيرة الأجل.

وقد اقترحت نتائج الدراسات أن المعلومات يتم تشفيرها فى الذاكرة قصـــيرة الأجــل على هيئة وحدات صوتية أو سمعية، أكثر منها بصرية ، وذلك حتى لو تـــم تمثيــل هــذه المعلومات بشكل بصرى ، أو لم يتم سماعها أو التحدث بها مطلقاً.

ولكن كم عدد الأصوات التى تدخل ذاكرتنا قصيرة الأجل؟ ما هو سعة مخـــزون هـــذا النوع من الذاكرة؟

سبق الحديث عن الذاكرة المسماه PAS وكيف أن سعتها محدودة لدرجـــة أننـــا لا نستطيع أن نحفظ فيها أكثر من حرف واحد أو رقم واحد فى وقت معين. وعلى النقيض من هذا، نجد الذاكرة طويلة الأجل ذات مخزون واسع جداً فهى تستطيع استيعاب كل الأســـماء، والتواريخ، والحقائق والوجوه ، والكلمات ، وكل ما يمكن تذكره.

وبهذا فإن سعة الذاكرة قصيرة الأمد وسط بين الشكلين السابقين شديدا التباين.

الذاكرة قصيرة الأجل :

- يعرف William James الذاكرة قصيرة الأجل، على أنها : "كل ما يوجد بحيز الشعور".
- ولكن لماذا تترك المعلومات الذاكرة قصيرة الأجل؟

تترك المعلومات هذا النوع من الذاكرة لعدة أسباب ، إما لأنها قـد فقـدت بسـبب النسيان، أو لاسترجاعها بغرض الاستجابة على أعمال تتضمن هذا النوع من التذكـر، أو لأنها تترك هذه الذاكرة لتحفظ فى نوع آخر أكثر بقاء هو الذاكرة قصيرة الأجل.

وفيما يلى نبذة عن كل سبب من هذه الأسباب :

١ - النسيان :

هناك نظريتان تفسران فقدان المعلومات من الذاكرة قصيرة الأجل، هما نظريتـا الاضمحلال والتداخل . ووفقاً لنظرية الاضمحلال Decay Theory فـإن المعلومـات تفقد من الذاكرة بمرور الوقت فعندما تنتهى فترة تدريبنا على المعلومـات واكتسـابنا لها، فإنها تتلاشي تدريجياً بمرور الوقت. وعلـى العكـس ، تـرى نظريـة التداخـل Interference Theory أن الوقت وحده لا يستطيع أن يسبب النسيان، وبدلاً من هذا فهى ترى أن وحدات المعلومات يتم نسيانها عندما تتداخل مع وحدات أخرى مماثلة.

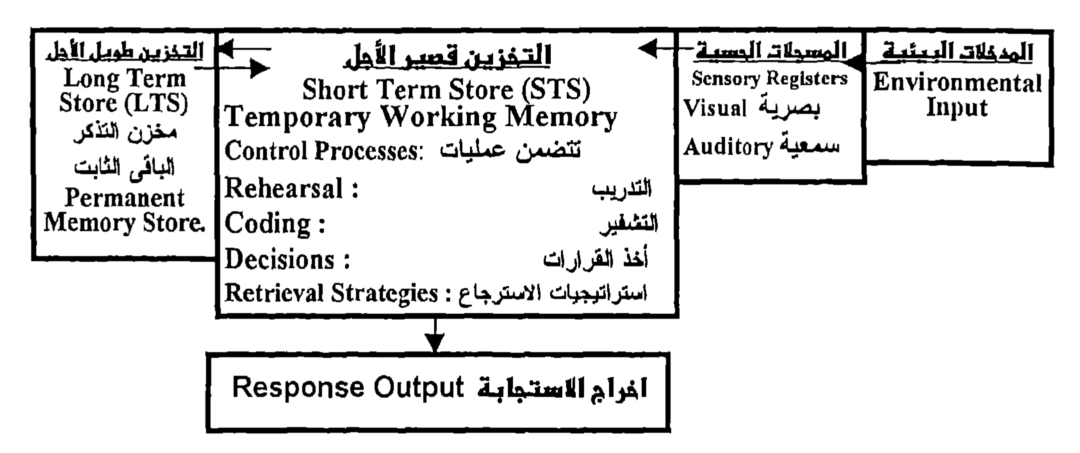
أما وجهة النظر الحديثة ترى أن أفضل رؤية للنسيان من الذاكرة قصيرة الأجـل هو خليط من كلا النظريتين.

الاسترجاع من الذاكرة قصيرة الأجل :

تتم عملية الاسترجاع هذه كاستجابة لمثيرات مثل تلك المعروضة فـى اختبـار الذاكرة، وتلعب عملية الاسترجاع هذه دوراً مهماً فى مهام التعرف.

انتقال المعلومات للذاكرة طويلة الأجل :

هناك عدة تفسيرات لآلية عملية الانتقال هـذه، إلا أن أبرزهـا هـو نمـوذج Buffer، حيث قام كل من Atkison and Sheffin's Buffer عام ١٩٧١ بـاقتراح نموذج يوضح استراتيجية الفرد فى خزن المعلومات، يمكن تمثيله كما يلى :



وبالتالى فهذا النموذج عبارة عن عدد من المكونات ، وكـل وحدة جديـدة تدخـل هذا النموذج تنـقل أو تبعد أى وحدة موجودة هناك .

ويقترح علماء هذا النموذج أن الفرد يمعن النظر فيما هو موجـود بـالذاكرة طويلـة الأجل، وذلك عندما يسترجع منها ما يريد تذكره، وهو يقوم بعمل بحث دقيق لانتقاء أنسب وحدة، وعند الحصول عليها ينتهى البحث.

وأخيراً . فإن نموذج Buffer يعطى تفسيرات منطقية للاستراتيجيات التى يتبعها الشخص للتذكر. فالفرد يتذكر الوحدات الموجودة فى نهاية قائمة معينة أولاً، وذلك لأن هـذه الوحدات يمكن استرجاعها فى التو فى نموذج Buffer، وكذلك فالفرد يدرب نفسـه على حفظ الوحدات الأولية أكثر من غيرها ، وذلك لأنها لا تدخل إلا بهذه الطريقـة ضمن نموذج Buffer.

من كل ما سبق نجد أننا أمام نوعين مـن الذاكـرة يتـم فيـها تمثيـل وتخزيـن المعلومات، وهما الذاكرة قصيرة الأجل والتى يعتمد تمثيل المعلومات فيها على التشـفير الصوتي، والذاكرة طويلة الأجل والتى تتضمن التشفير بالمعاني Semantic Coding

وكذلكاً يقترح Craik and Lockhart طرقاً متعددة ومستويات متعددة للتذكر والنسيان . يرى كل منهما فيه أن المستوى الذى يتضمن مثيرات صوتية وبصرية، التذكر فيه بسيط ومؤقت وعابر، والمستوى الآخر يتضمن المعـانى، وهـو مسـتوى أعمـق وبالتالى مدة ثبات المثيرات فيه أبقى.

متى تستخدم الذاكرة قصيرة الأجل ؟

إن الذاكرة قصيرة الأمد ليست ذات سعة كبيرة ولا ذات مدة بقاء طويلة، ومن هـذا قد نتصور أنها غير مفيدة. وعلى العكس ، فهى ضرورية فى العديد من الأنشطة العقليـــة المعرفية، فهى تتضمن مثلاً فهم العبارات المكتوبة والمنطوقة ، وفى العد، وبالتالى فـــهى تختص بمعالجة المشكلات الآنية التى تدور بذهن الفرد فى اللحظة الحاضرة.

والخلاصة أن:

الذاكرة قصيرة الأجل عبارة عن نظام يسمح لنا بتذكر الوحدات التى يتم تمثيلها فـــى قائمة قصيرة لأجل الاسترجاع الحالي. وسعة هذه الذاكرة وسط بين الذاكرة طويلة الأجـــل وPAS فى الذاكرة الحسية وتشفر المعلومات فى هذه الذاكرة فى وحدات صوتية، حتى لو اكتسبت المعلومات بصورة مرئية. وتترك المعلومات الذاكرة قصيرة الأمد لأسباب مختلفة.

أولها النسيان الذى قد يحدث إما لاضمحلال المعلومات عندما ينتهى التدريب عليـــها. أو لتداخلها مع معلومات أخرى مشابهة .

والسبب الثانى يعود لاسترجاع هذه المعلومات لاستخدامها مثلاً فى اختبار التذكر.

والسبب الثالث يعود لانتقال المعلومات للذاكرة طويلة الأجل، وقد نـــاقش ذلـــك نمـــوذج Buffer والذى يقسم استراتيجية الحفظ والاسترجاع لمجموعة وحدات متتابعة ، وفى مقابله يوجد نموذج آخر يناقش التذكر فى إطار مستويين ثـــابتين يشـــيران للذاكرة طويلة الأجل، وآخر غير مستمر يشير للذاكرة قصيرة الأجل. وأخيراً فـــإن الذاكرة قصيرة الأجل تناقش أو تعالج المشكلات الآنية التى يفكر بها الشخص.

(Cognitive Processes. (88), P. 57-90)

* * *

ثالثاً : التدريب والذاكرة طويلة الأجل

إن نظام الذاكرة بشكل عام يتضمن اثنين من عمليات التسميع أو التدريب؟ الأولى تحدث فى الذاكرة قصيرة الأجل للمساعدة فى التمكن من المعلومات المطلوب حفظها، ويطلق عليها تسميع التمكن والمحافظة Maintenance Rehearsal ، أما الثانية فتحدث فى نظام الذاكرة طويلة الأجل للمساعدة فى تكامل المعلومات داخل هذا النظام وتسمى التسميع التكاملي Integrative Rehearsal ، وقد كشفت عنها نتائج الدراسات التى أجراها "وبر وكاتلمان" . (علم النفس المعرفي المعاصر (٧)، ص ١٣٥).

وبهذا فإننا نجد أن التسميع ضروري حتى تنتقل المعلومات من الذاكرة القصيرة إلى الذاكرة طويلة الأمد، وهذا التدريب لا يتضمن ببساطة مجرد إعادة الشئ المراد حفظه مراراً وتكراراً.

بل إن هذا التدريب الضرورى للذاكرة طويلة الأجل يتطلب مجهوداً معرفياً، وهو بهذا يمكن أن يتضمن التفكير فى معاني المعلومات الجديدة ومحاولة ربطها بالمعلومات الموجودة بالذاكرة بالفعل.

أى أن هذا التدريب يتضمن معرفة معانى المعلومات وربطها بالمعلومات الأخري الحاضرة بالذاكرة (Psychology, 98 (100), P. 224)

* * *

أنواع أخرى من الذاكرة :

الذاكرة العاملة : The Working Memory

يرى العلماء أن الذاكرة العاملة هى أكثر أجزاء الذاكرة نشاطان وقد استخدم مصطلح الذاكرة العاملة من بعد عام ١٩٧٧ ليحل محل الذاكرة قصيرة الأجل.

وتعرف الذاكرة العاملة على أنها المعالج المعرفي الأساسي أو الرئيسي، حيث تسجل وتحدث بها العمليات العقلية مثل التدريب ، والبحث ، والمقارنة، والحفظ ، وغيرهم .

(Cognitive Psychology, 97 (77),P. 211)

وأظهرت البحوث العاملية الحديثة وخاصة بحوث جلفورد وجود ١٩ قدرة أو نوع للذاكرة هي:

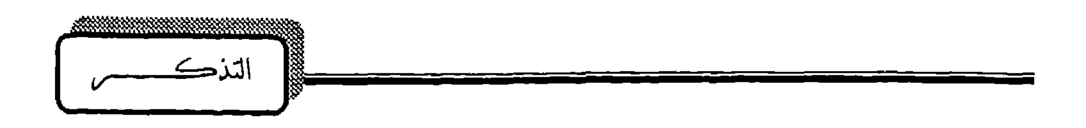
١- ذاكرة وحدات الأشكال
٢- ذاكرة وحدات الرموز
٣- ذاكرة وحدات المعانى
٤- ذاكرة فئات الأشكال
٥- ذاكرة فئات الرموز
٦- ذاكرة فئات المعاني
٧- ذاكرة العلاقات بين الأشكال
٨- ذاكرة العلاقات بين الرموز
٩- ذاكرة العلاقات بين المعانى.
١٠- ذاكرة منظومات الأشكال البصرية
١١- ذاكرة منظومات الأشكال السمعية
١٢- ذاكرة منظومات الرموز
١٣- ذاكرة منظومات المعانى
١٤- ذاكرة تحويلات الأشكال
١٥- ذاكرة تحويلات المعانى
١٦- ذاكرة تحويلات الرموز
١٧- ذاكرة تضمينات الأشكال
١٨- ذاكرة تضمينات المعانى
١٩- ذاكرة تضمينات الرموز (القدرات العقلية ، سنة ٩٠ (٣٠) ص ٢٨٧: ٢٩٠).

بعض النماذج التوضيحية :

وفيما يلى بعض النماذج التى اقترحها جلفورد فى بحثه، والتى ميز فيها بين "الرموز Symbolic" ، والمعانى Semantic ، والأشكال Figural .

وعموماً فالفرق بين الرموز والأشكال يعكس الفرق فى نظام تمثيل المعلومات اللفظية Varbal (Lexical) من ناحية ، والمعلومات الفراغية Spatial (Pictorial) من ناحية أخرى أما نظام المعانى فهو تفسير الأحداث البيئية اللغوية وغير اللفظية، ويمكن معاملته كجسد بين ذلك النظام الرمزى اللفظي Lexical، والشكلي الفراغي Pictorial .

وسيتم تناول كل ما سبق من خلال الحديث عن الذاكرة كما يلى :



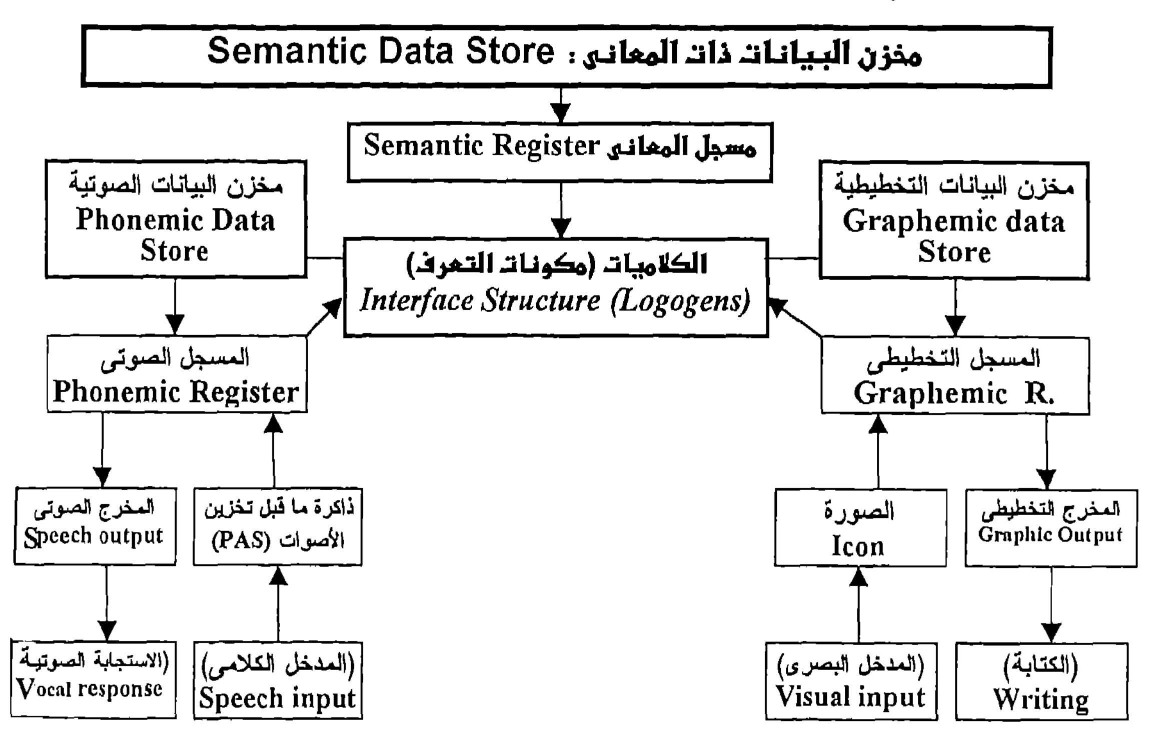
II الذاكرة الرمزية : "Symbolic Memory"

(١) تركيب نظام الذاكرة الرمزية :

"Structure of The Symbolic Memory System"

تستدعى الذاكرة الرمزية عندما يتضمن عمل الأفراد التعرف على الأسـماء، والمواد المكتوبة ، ويقومون بمعالجة الحروف والأرقام وغيرها من المواد الرمزية عقلياً.

وفيما يلى نموذجاً تخطيطاً لتركيب الذاكرة :



من هذا الشكل يتضح احتواء الذاكرة على مخازن نوعية متخصصة لحفظ البيانات، وكل مخزن متصل بالمسجل المناسب له، ويقوم الجهاز بحفظ ما تـم تسـجيله فـى تلـك المخازن المتخصصة، ويتم التسجيل بناء على المدخلات البيئية فى كل مسـجل متخصـص على حدة. وبالعكس تقوم كل وحدة باسترجاع المعلومات أو البيانات وإخراجها عند الحاجة.

(٢) التشفير : "Encoding"

يتم تمثيل المدخلات البصرية فى الذاكرة القصيرة الأمد فى نمــوذج Buffer للتذكر – سابق العرض ويسمى ذلك Icon وقــد سـماها العــالم Neisser سـنة ١٩٦٧ ، حيث تنتقى المعلومات من الذاكرة الحسية لتدخل الذاكرة قصــيرة الأمــد كتقرير كتابي أو كلامي (Sperling , 1967) ، أما المعلومات التى تؤخذ من تمثيل المعلومات البصرية (Icon) فإنها تدخل ضمن الخصائص البصرية وتســجل فــى المسجل التخطيطي Graphemic Register حيــث تشــفر بطريقــة تخطيطيــة Graphemic Code وهكذا فالــ (Icon) هى المقابل البصرى لما يســمى PAS عند الحديث عن المدخلات الكلامية المسموعة.

كما تقوم عمليات التشفير أيضاً – بالإضافة إلى تمثيلها للرمــوز البصريــة والصوتية – بالمقارنة بين المثيرات الرمزية من خلال تحديد المتشابه أو المختلف. وقد وجد أن سرعة مطابقة الرموز تتأثر بالمثيرات البصرية. فقد وجد أن الــزوج البصرى من الحروف مثل Cc أو Kk ، سيتم تصنيفه على أنه متشابه اسرع من الأزواج البصرية الأخري مثل Aa .

وختاماً ، يمكن القول أن :

الذاكرة الرمزية تعتبر جزء من مكون أكبر هو الذاكرة طويلة الأمد أو نظــام التذكر الثابت (Permanent Memory System) ، حيث يتم تخزيــن وتمثيــل المفردات وخصائص الأشياء والأحداث.

III الذاكرة اللفظية : "Lexical Memory"

(١) الذاكرة اللفظية هى :

نظام تخزين للمفردات والكلمات التى يمتلكها الفرد. وهذا الجزء من الذاكــرة الثابتــة كبــير جــداً إذا مــا قــورن بــالجزء الخــاص بــالذاكرة الرمزيــة (Symbolic Memory) . وقد ذكر Old Field عام ١٩٦٦ ، كمثال علــى سعة الذاكرة اللفظية، أن الشخص البالغ الصغير المتعلم جيداً يمتلك مفردات تصــل إلى حوالى ٧٥ ألف كلمة.

لهذا فإن الدراسة المبدئية لهذه الذاكرة تضمنت تجميع للبيانات التى تـــهتم بالسلوك اللغوي.

(٢) ولمزيد من العرض والتفسير يمكن القول أن الذاكرة اللفظيـــة لـــها نفـس بنـــاء وتركيب الذاكرة الرمزية ، مع الفارق فى أن ما تحتويه من بيانات أكبر ممـــا هـــو موجود بالذاكرة الرمزية. فالذاكرة الرمزية هى نظام فرعى صغير من نظـــام أكـــبر هو الذاكرة اللفظية.

وللذاكرة اللفظية ثلاث وظائف رئيسية هى :

(أ) أنها تعمل كذاكرة قصيرة الأجل عندما تدخل المعلومات لمناطق التسجيل وتتـــم عمليات تسجيلها بكافة أنواعها.

(ب) أنها تعمل كذاكرة ثابتة عندما تتعامل مع الخصـــائص المنطوقـــة والمكتوبـــة لأشكال الكلمة، وتقوم بتخزينها واسترجاعها.

(جـ) أن الوحدات النشطة للذاكرة اللفظية يمكنها أن تقود فـــى مواقـــف معينـــة- لتكون ما يسمى بذاكرة الأحداث المهمة "Episodic Memories" .

ويعمل المكون الثابت فى الذاكرة اللفظية فـــى وظيفـــة التعـــرف Recognition، فالجزء المذكور بالشكل السابق باسم Interface Contains يحوي عدداً ضخمـــاً يساعد فى عمليات التعرف "Recognizers" والتى أطلق عليها Morton عـــام ٦٩، ١٩٧٠ اسم Logogens والذى ينظر إليه على أنه قلب بناء الذاكرة اللفظية.

- ووفقاً للنموذج الموضح سابقاً فإن عملية تسمية المثيرات البصريـــــة تتضمـــن المراحل التالية : (١) تشفير الكلمة فى وصف تخطيطى . (٢) اســـترجاع التخطيطات الوصفية. (٣) تحويل الوصـــــف التخطيطـــى لنظـــام المخرجـــات الكلامية.

وهكذا فمن النقاش السابق حول الذاكرة اللفظية يمكن القول أن الوظيفة الرئيســـية لهذه الذاكرة هو أن تتوسط طريقين متضادين همـــا تشـــفير الكلمـــات (الصوتيـــة والمرئية) وتمثيل أو توضيح المعانى المودعة بالذاكرة الثابتة .

IV الذاكرة الفراغية : "Pictorial Memory"

- وهو آخر جزء ستتم مناقشته وتعنى هذه الذاكرة بنظام التمثيل غير اللفظى Non-Verbal للمعلومات والأبحاث بهذا الجزء أقل منها فى الجزئين السابقين للذاكرة.
- وقد اقترح العلماء أن الشفرات المستخدمة فى تمثيل الأشياء يمكن دراستها من خلال الذاكرة الفراغية وذاكرة المعانى.
- ومن الشكل الموضح سابقاً أن المسجلات التخطيطية والفراغية هى جزء من نظام مفرد للتمثيل الفراغى . وعلى أية حال فإن قناة التخطيط هى نظام متخصص ينمو عبر اكتساب مهارات القراءة، ويتضمن الصفات التى نحتاجها لمعرفة الحروف والكلمات.
- وترتبط كل من الذاكرة اللفظية والفراغية بنظام واحد مركزى هو نظام المعانى.
- وتري Rosch سنة ١٩٧٥ من تجارب لها أن تمثيل الكلمات المتعلق بالذاكرة اللفظية، فراغى فى طبيعته أى ذو طبيعة فراغية.
- والذاكرة اللفظية والفراغية أنظمة مختلفة وظيفياً على الأقل بالنسبة لمستوى تمثيل وتسجيل المثيرات فالأولى تسجلها بطريقة تخطيطية صوتية والثانية تسجلها بطريقة فراغية. وتقوم ذاكرة المعانى بوظيفة الجسر بين الذاكرتين اللفظية والفراغية.
- ومن الشكل الموضح سابقاً يظهر ما يسمى Pictorial-Verbal Conversion حيث يظهر فيه تعامل العقل مع مدخل فراغي كصورة مثلاً وتحويلها لمخرج كلامي وصفي، والعكس صحيح عندما يكون المدخل عبارات منطوقة أو مكتوبة والمخرج تخطيطات مرسومة.
- وهكذا فمما سبق يمكن القول أن هذا الجزء يخص البحث المتصل بالمكون الفراغي فى الذاكرة الثابتة. وقد اقترح العلماء أن هذه الذاكرة تختلف وظيفياً عن كل من ذاكرة الرموز والألفاظ ، لكن كلا النظامين يرتبطان فى مستوى معين بنظام ذاكرة المعاني (The development of – Cognitive Processes. (105),P. 43 :101)

* * *

٣- علاقة الذاكرة ببعض المتغيرات :

(١) الذاكرة والتعلم:

- يعرف التعلم على أنه تغير ثابت نسبياً فى السلوك ويحدث كنتيجة للممارسة أو الخبرة ولا يمكن ملاحظته بشكل مباشرة (التعلم(١٥) ، ص ٣٥).
- وقد وجد العلماء أن هناك ارتباطاً بين القدرة على التعلم والقدرة على التذكر، وأن هناك عوامل تساعد المتعلم على الحفظ والتذكر، يمكن إيجازها فى ثلاث نواحي هى :

أ- عوامل خاصة بالمتعلم نفسه مثل :

عامل النضج والنمو، واستعداداته وقدراته العقلية، وميوله ودوافعه، وصفات المزاج والشخصية حيث وجدت الدراسات أن معامل الارتباط يتراوح بين ٠,٤٢ ، ٠,٥٢الأمر الذى يوضح ما لهذه الصفات من اثر عظيم على الشخصية لا يمكن تجاهله.

وأخيراً المستوى الاقتصادى الاجتماعي للمتعلم .

ب- عوامل خاصة بالخبرات المراد تعلمها :

كنوع المادة المراد حفظها، وأثر معنى المادة على المتعلم، فقد وجد أن معامل الارتباط تام بين سرعة التعلم والمعنى.

جـ- عوامل خاصة بطريقة الحفظ والتعلم :

فقد وجد أن توزيع فترات التمرين والحفظ أفيد أنواع كثيرة من التعلم من التمرين المتواصل.

كما وجد أن الطريقة الكلية فى الحفظ أفضل من الطريقة الجزئية لأنها تعتمد على عامل المعنى والفهم . وبالتالى فحفظ القصيدة مثلاً بيتاً بيتاً بطريقة جزئية لا يكون مجدياً عن حفظها ككل فى تعلمها، وذلك كما دلت التجارب.

(التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية (١٥)، ص ٥٢٢ ← ٥٢٩).

ويمكن القول أنه لا تعلم بدون ذاكرة ، هكذا دلتنا تجارب بافلوف وسكنر وثور نديك، إلا أن هذه التجارب ركزت أكثر على عملية التعلم، واعتبرت الأداء دالة عدد من التعزيزات، بينما ركزت أبحاث الذاكرة على أن الأداء دالة الوقت.
(Cognitive Psychology. (77), P. 199)

إن التعلم والذاكرة هما فى الواقع مظهرين مختلفين لنفس الظاهرة، فالذاكرة هى المخزون الدائم لما سبق للفرد اكتسابه وتعلمه واستخدامه فى مختلف المواقف.

والتعلم هو تغير دائم فى المعرفة والفهم نتيجة إعادة تنظيم الخبرات الماضية للفرد ومعلوماته، وعلى ذلك فجميع أنماط التعلم تقوم على استخدام المعلومات والخبرات الماثلة فى الذاكرة، ومن ثم فالذاكرة ضرورية للتعلم، ولا تعلم بدون ذاكرة.
(الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (٣٤) ، ص ٣٤٠)

* * *

(٢) الذاكرة وبعض العمليات العقلية :

- يتطلب حل المشكلات المعقدة استخدام واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى. ومن المسلم به أن هذا يتطلب وقتاً لإعدادها وتجهيزها والاحتفاظ بها كمعلومات جارية حية فى الذاكرة قصيرة المدى.

وبالتالى فإن كلا من الذاكرة قصيرة وطويلة المدى يؤثران على حل المشكلات من نواحى هامة (الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات، (٣٤)، ص ٤٢٧).

- ويمكن التمييز بين نشاطي التفكير والتذكر من خلال نوعية المدخلات، فلو كانت المعلومات التى تتألف منها المدخلات أو المشكلات أو الفجوات مألوفة فإنها تتطلب نشاط عمليات الذاكرة، أما حين تكون جديدة نسبياً لم يسبق التعرض لها فإنها تتطلب نشاط عمليات التفكير. (التفكير دراسات نفسية ، سنة ٧٨ (٢٢)، ص ٢١٧، ٢١٨).

ويبدو دور الذاكرة الإنسانية فى المعرفة الابتكارية من خلال النظر للفرد بوصفه نظام لتجهيز ومعالجة المعلومات ، إذ هو يستقبلها ويعيد صياغتها وتتزامن العمليات على النحو التالى :

أ- تحمل المعلومات لفترة ضئيلة فى الذاكرة الحسية، ثم تحدث مزاوجة سريعة مع ما يعرفه الفرد عن العالم المحيط به ، مما يشكل أسسا هامة داخل بنائه المعرفى، وتحدث هذه المزاوجة فيما يسمى بنمط التعرف Pattern of Recognition، لكن الوعي يكون غير مكتمل ويحدث ما سبق بصورة آلية وذلك بسبب:

- محدودية سعة المعالجة . - ونقص المعلومات المتاحة.

ب- تتخلص الذاكرة من المعلومات التى عولجت وتسقط من الوعي، ويحتفظ فقط بنتيجة المعالجة عند مستويات أعمق تربط المعلومات ببعضها، وذلك فى حدود الموقف المشكل.

جـ- يتطلب اشتقاق الحل أو ابتكاره تمثل ما وراء المعلومات المقدمة. (الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات (٣٤)، ص ٥٤٩-٥٥٠).

■ *أما بالنسبة للعمليات العقلية التى تحدث فى الذاكرة، فمن الواضح أنها تتلخص فى:*

١- **الإدراك:** ويقوم بعملية تنظيمية للمعرفة .

٢- **ترسيخ الانطباعات: Fixation** : وهو نشاط اكتساب المعلومات والخبرات وتكوين صور ذهنية عنها.

٣- **التنظيم:** وتعتمد طريقة التنظيم على العلاقات التى تجمع الوحدات، وتقوم الذاكرة بتسجيل نواتج الإدراك والتفكير وتنظمها.

٤- **الاستبقاء: Retention** : أى خزن الانطباعات فى الذاكرة .

٥- **الاستدعاء: Recall** : أى استرجاع ما استبقاه الفرد .

٦- **التعرف: Recognition** : وهى العملية التى تتحقق بها استجابة الألفة للأشياء (طلعت منصور وآخرون ، ١٩٧٨).

(الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال الأسوياء فى مرحلة الطفولة المتأخرة (٤٤)، ص ١٢-١٤).

* * *

(٣) الذاكرة والذكاء :

تعد الذاكرة جزءً من الوظائف المعرفية العامة، وهذه الوظـــائف المعرفيـــة العامة ترتبط بالذكاء ارتباطاً ثابتاً وعالياً، الأمر الذى يدعو لإمكانية الارتبـــاط بيـــن الذكاء والذاكرة. (Memory and Intelligence, (71), P. 390).

* * *

(٤) الذاكرة والحالة المزاجية :

وجد العلماء أن هناك عاملاً يؤثر على الذاكرة طويلة الأجل ألا وهو الاكتئـــاب Depression ويتمثل فى : الشعور بالحزن الحاد، ونقص الطاقة، والشعور بفقـــدان الأمل واليأس (Burt, Zembar, & Niederehe, 1995) حيث وجـــد أن معانـــاه الأفراد من هذه الأعراض السابقة تفسد عمل الذاكرة فى العديد من المهام المختلفـــة. وقد أشارت بعض النتائج الحديثة إلى أن تأثر الذاكرة لا يكون فقـــط عنـــد هـــؤلاء المكتئبين، بل ويظهر عند من يتعرض لـــهم (Forsell et al., 1993) ويمكـــن أن يرجع السبب فى الارتباط بين الاكتئاب وضعف القدرة على التذكر، هـــو أن نقـــص الدافعية قد يرتبط بنقص معدلات التدريب المسهب ، والذى يتطلب مجهوداً معرفيـــاً مناسباً (Psychology. 98, (100), P. 224)

* * *

٤- نتائج حول نمو الذاكرة والقدرة على التذكر عند الأطفال :

- إن التذكر عملية ارتباطية لأنها تصل الماضى بالحاضر وتقيم بينهما علاقات مختلفـة ترقى بالنشاط المعرفي العقلي للفرد.
- والتذكر يشمل استرجاع الصور الذهنية التى مرت بماضي الفـرد الخـاص والعـام ويختلف الناس اختلافاً بيناً فى تحديد المدى الزمني لذكرياتهم الأولى، فأغلبهم يعـود بهذه الذكريات إلى الثالثة أو الرابعة من سنوات عمرهم الأولي، ويمتاز الإناث عـن الذكور فى التبكير ببدء هذا المدى الزمني.
- وتتأثر هذه الذكريات الأولى بالألوان العاطفية الانفعالية التى تصيغها، فينسى الفـرد أو يتناسى الخبرات المؤلمة، بينما يتذكر الخبرات السعيدة المرحة.
- ويذهب بوهلر Buhler إلى أن الفرد فى طفولته المتأخرة لا يذكر بوضوح خـبرات طفولته المبكرة لكنه يسترجعها عندما يراهق ثم يعود لينس معالمها وحدودها إلى أن يصل لشيخوخته فيتذكرها بوضوح وقوة ، أى أن استعادة الفرد للذكريـات يرتبـط بوضوح وقوة بالتغيرات السريعة التـى تطـرأ علـى دورة النمـو فـى المراهقـة والشيخوخة، وتضعف هذه الرابطة فى مراحل الاستقرار النسبى لدورة النمو، أى فى الطفولة المتأخرة والرشد.
- وتنمو قدرة الطفل على التذكر تبعاً لزيادة سنه ففى سن ١,٥ سنة يسـتطيع تذكـر كلمة وفى سن ٢.٥ سنة يتذكر من ٦←٧ كلمات، بينما يتذكر عدد ٢ رقم .

وفى سن ٤ سنوات يتذكر من ١٢←١٣ كلمة ، أى يستطيع أن يعيد على مسـمعك الألفاظ أو الأرقام التى قلتها له عقب انتهائك من سردها عليه.

وفى سن ٤,٥ سنة يتذكر ٤ أرقام .

وفى سن ١١ سنة يتذكر ٢٠ كلمة ، بينما يتذكر فى سن ١٠ سنوات ٦ أرقام فقط .

وهكذا نرى أن التذكر العددى المباشر أثقل وأشق على الطفل مـن التذكـر اللفظـى المباشر، وذلك لأن الأعداد أكثر معنوية وتجرداً من الألفاظ .

وقد أرجع التحليل العلمى القدرة على التذكر المباشر إلى عوامل نفسية مختلفة أهمها القدرة على الاهتمام وتركيز الانتباه ، والتهيؤ اليقظ للاستجابة السريعة الصحيحـة، وآية ذلك كله أنها تتصل اتصالاً قريباً بالذكاء وخاصة فى السنة الأولـى للطفولـة،

حتى عدها بعض الدارسين ركناً له أهميته فى قياس ذكاء الأطفال كما فعل بلية وترمان A.Biret & L.M. Terman ، هذا وتضعف هذه الصلة حتى تكاد تنعدم فى المراهقة والبلوغ (الأسس النفسية للنمو (٣١)، ص ١٤٣← ١٤٨).

- والتذكر من العمليات العقلية التى يقوم بها الطفل فى سن مبكرة فهو عندما يبلغ من العمر سنة تقريباً يقوم ببعض ا لاستجابات الدالة على أنه يتذكر ما مر به من خبرات ربما تكون قد انقضت عليها عدة أسابيع . فالطفل الذى يصحبه والده فى زيارة قريب تعود أن يقدم له فى كل زيارة صندوق من الحلوى يخرجه من أحد أدراج مكتبه ، فإننا نجد الطفل بعد عدة مرات يتجه بمجرد دخوله الحجرة إلى الدرج الذى رأى قريبه يخرج صندوق الحلوى منه تدل هذه العملية على تذكر الطفل لنوع من الخبرات السابقة التى تتصل بميوله وتشبع حاجة من حاجاته العضوية.
- وقد توصلت "بهلر" من نتائج تجاربها إلى أن القدرة على التذكر تزداد وتضطرد مع تقدم العمر، وفيما يلى بعض الأمثلة على هذا :

متوسط السن	نسبة الذكاء	متوسط الحفظ
٧.٧	١١٥	٩,٧١
٨,٥	١١٥	١١,١٦
٩,٤	١١٥	١٣,١٥
١٠,٤	١٠٠	١٦,٠٢
١١,٧	١٠٣	١٧,٥٥
١٤,٤	١٠٩	٢١,٣١

والتذكر الآلى (Rote Memory) يتضح عند الأطفال الصغار وضوحاً جلياً، وهذا يفسر لنا قدرة الأطفال على استرجاع الأناشيد دون أى فهم للمعنى، ويرجع تفضيل الطفل للاسترجاع الذى لا يقوم على الفهم إلى أن قدراته العقلية محدودة، وعندما ينمو الطفل عقلياً وتكون مادة الحفظ فى مستوى إدراكه، نجده يفضل التذكر القائم على الفهم ويبذل

فى الحفظ مجهوداً أقلاً من حفظ المادة غير المفهومة. (سيكولوجية الطفولة والمراهقة (٤٢)، ص ٧٧← ٨٩).

- وأما بالنسبة لنمو الذاكرة السمعية بمعنى القدرة على حفظ الأصـوات المسموعة وعلى تذكرها واستعادتها – نجد أن هذه القدرة لا تبدو عند الطفل إلا بعد بضعة أسابيع بعد ولادته، وهى تظهر متأخرة عن موعد ظهور الذاكرة البصرية، وتظل ضعيفة حتى أواخر الشهر الرابع ثم ترتقي ببطء حتى أوائل السنة الثانية وحينئذ تبدأ مرحلة نضجها- وظاهرة التقليد اللغوى تظهر بظهورها وتنمو بنموها، والسبب فى ذلك أن الكلمة التى يحاكيها الطفل لا تصبح جزء من لغته إلا إذا استطاع حفظها واستعادتها عند الحاجة إلى التعبير عما تدل عليه. (نشأة اللغة عند الإنسان والطفل (٢٩)، ص ١٨٥، ٢٠٠، ٢٠١).

- ولو كان كلاً من الذاكرة والمعنى يعتمدان على معرفة الشخص بالعالم ، فلابد أن تكون هناك علاقة وثيقة بين ما يستطيع أن يفعله الطفل فى مرحلة من مراحل نموه، وما يستطيع أن يتذكره.

وذلك يعنى أنه كلما نما الطفل وكبر كلما استطاع أن يكتسب المزيد من المعرفة عن عالمه، وهذا الاكتساب يؤثر بشكل ملموس على مجهوداته بأن يتذكر.

ووجد (Ghatala , 1984) أن الطفل الحادية عشر يسترجع ٥٤% مما سمعه، بينما يسترجع طفل السابعة ٢٩% من المادة المسموعة.

- وتعد الخبرة عنصراً ضرورياً للأطفال وللراشدين لاكتساب المهارة فى معظم المجالات العقلية والاجتماعية ، والفيزيقية ، فلكى يكتسب الأطفال المهارة لابد لهم من التفاعل المتواصل مع مثيرات البيئة المختلفة.

وقد أبدت تجارب متعددة عبر سنوات متتالية أهمية الخبرة خاصة تلك الموجودة بالمدرسة بشكلها المنظم المقنن فى تحسين أداء المهام المتعلقة بالذاكرة بوجه عام (The development of memory in Children, (101), P. 78 → 98, 143→153)

- ووجد كل من Mandler , 1967 and Ornstain, Trabasso and Johnson-Laind, 1974 أن الذاكرة والعملية التنظيمية للمثيرات مترادفات أو وجهان لعملة واحدة، فكلما استطاع المتذكر أن ينظم بناءه من المثيرات كلما كان تذكره لها أفضل.

وقد وجد أن هذه القدرة التنظيمية تسير عملية الاسترجاع عبر مراحل النمو المختلفة.

- ويستطيع الأطفال فوق عمر ١١ أو ١٢ سنة تنظيم الوحدات وإقامة علاقات بينها، ويحتاج الأطفال إلى أن يتدربوا على هذا، الأمر الذى سيساعد على نموهم أكثر، وييسر إطراد النمو السريع للذاكرة فيما بين سن ٦ ← ١٢ سنة عملية التدريب هذه إذ يستطيع الأطفال تنظيم العمليات وتذكر الأهداف وليس فقط مجرد تحصيل المعارف الجديدة، أى أنهم ينمون استراتيجيات تيسر لهم عملية التذكر.
- وتعد القدرة على استنتاج العلاقات بين المعلومات -اللفظية وغير اللفظية- قدرة مهمة للتذكر وللمهارات الاجتماعية ، وللقراءة وللعديد من العمليات النفسية الأخري.

(Memory development in Children (97), P. 104, 105, 124, 153, 154)

* * *

الجزء الرابع

المتغيرات المصاحبة

(١، ٢) بعض مظاهر النمو، والفروق بين الجنسين المصاحبة لها

(٣) الذكاء

تناولت الأجزاء الثلاثة السابقة متغيرات البحث الأساسية، والتى يدور حولها موضوع البحث فى إمكانية وجود علاقة بينها ألا وهى : الإدراك الاجتماعي من جهة، وبعض العمليات العقلية المعرفية من جهة أخرى، ألا وهى : التفكير (التباعدي) ، والتذكر. أى أن كل جزء مما سبق قد تناول موضوعاً واحداً متكاملاً أفردت له الباحثة تقديماً يوضح تسلسله .

أما هذا الجزء فيتناول المتغيرات التى يمكن أن تؤثر على العلاقة موضع البحث أي يتناول ٣ متغيرات أو موضوعات مستقلة هى : النمو – النوع – الذكاء، وسيتم تناولها كما يلى:

(١،٢) بعض مظاهر النمو، والفروق بين الجنسين المصاحبة لها :

تتناول مظاهر النمو بهذا الجزء المظاهر المعنية بالمتغيرات الأساسية للبحث، أى أن هذه المظاهر تتضمن مظهرين أساسيين: الجانب الاجتماعي، الجانب العقلي، وذلك فى المرحلة العمرية موضع البحث ، كما يلى :

- الطفولة الوسطى (٨، ٩ سنوات) :
- **النمو العقلى :**
- **التذكر :** ينمو تذكر الطفل من التذكر الآلي إلى التذكر القائم على الفهم، وتزداد قدرته على الحفظ (إذ يستطيع حفظ حوالى ١٠ أبيات من الشعر فى سن ٧ سنوات، و١١ فى سن ٨ ، و١٣ فى سن ٩ سنوات).
- **الذكاء :** كما يطرد نمو ذكاء الطفل بزيادة تفصيلاته فى رسم الرجل.
- **الانتباه :** يزيد مدى الانتباه ومدته وحدته.

- **التفكير:** ينمو تفكير الطفل من الحسى إلى المجرد (أى تفكير لفظى مجرد تفكير فى معانى الكلمات) ويستطيع الطفل الإجابة على الأسئلة المنطقية البسيطة، ويميل للتعميم السريع وينمو تفكيره الناقد، وفى نهاية المرحلة يلاحظ أنه نقاد للآخرين حساس لنقدهم.
- وينمو التخيل من الإيهام إلى الواقعية والابتكار والتركيب وينمو اهتمام الطفل بالواقع والحقيقة.
- ويتعلم الطفل المهارات الأساسية للتحصيل، ويلاحظ فى هذه المرحلة أهمية التعلم بالنشاط والممارسة.
- وينمو حب الاستطلاع عند الطفل ويزداد لو شجعه الوالدين.
- وتنمو مفاهيم الطفل، ففى بداية هذه المرحلة يكون الطفل متمركزاً حول ذاته ومفاهيمه غامضة وبسيطة، إلا أن تغيرات مهمة تحدث خلال هذه المرحلة هى:

تقدم مفاهيم الطفل من البسيطة إلى المعقدة ،

ومن المتمركزة حول الذات إلى الأكثر موضوعية، ومن المحسوسة إلى المعنوية ومن المتغيرة للأكثر ثباتاً.

- **الفروق بين الجنسين :**

فى بداية هذه المرحلة تتميز الإناث عن الذكور فى الذكاء بحوالى نصف سنة.

- **ويؤثر فى النمو العقلي فى هذه المرحلة :**

- المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة وللمدرسة ولوسائل الإعلام.
- يتأثر سلوك الانجاز (التحصيل) فى هذه المرحلة بالتعزيز الاجتماعي الذى يلاقيه.

- **النمو الاجتماعي:**

- تتسع دائرة الاتصال الاجتماعى ويزداد تشعبها وهذا يتطلب أنواعاً جديدة من التوافق.
- ويكون اللعب جماعياً ومن خلاله يتعلم الأطفال الكثير عن أنفسهم ورفاقهم وتتاح لهم فرصة تحقيق المكانة الاجتماعية.

- تكثر صداقات هذه المرحلة عن ذى قبل. ويزداد التعاون بين الطفل ورفاقه داخل وخارج المدرسة.
- والزعامة فى هذه المرحلة تميل إلى الثبات النسبى وأهم خصائصها التكوين الجسمى وزيادة الطاقة الحيوية والعضلية والنشاط اللغوي وارتفاع نسبة الذكاء والشجاعة والانبساط .
- ويحصل الطفل على المكانة الاجتماعية ويهتم بجذب انتباه الآخرين إليه.
- ويكون العدوان والشجار أكثر بين الذكور والذكور، ويقل نوعاً بين الذكور والإناث، ويقل جداً بين الإناث والإناث . والذكور عدوانهم يدوى ، أما الإناث فعدوانهم لفظى.
- وتتسع دائرة الميول والاهتمامات، ويكون هناك سعى حثيث للاستقلال.
- ينمو الضمير وينمو الوعى الاجتماعى والمهارات الاجتماعية.
- يضطرب السلوك لو حدث صراع أو معاملة خاطئة من جانب الكبار.

- **الفروق بين الجنسين :**

يتضح الفرق بين الجنسين حيث يزداد تعلم الطفل لدوره الجنسى، فالذكور يتجهون إلى أن يصبحوا أكثر خشونة واستقلالاً ومنافسة من الإناث اللاتى يتجهن إلى أن يصبحن أكثر رأفة وتعاوناً من الذكور.

- ويتأثر النمو بهذه المرحلة بصفة خاصة بعمليات التنشئة الاجتماعية بالأسرة وبالمدرسة.

* * *

- الطفولة المتأخرة (١٠ : ١٢ سنة) :
- **النمو العقلى :**
- **الذكاء :** يطرد نمو الذكاء حتى الثانية عشرة، وفى منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه فى المستقبل.
- تبدأ القدرات الخاصة فى التمايز عن الذكاء والقدرات العقلية العامة.

- وتتضح تدريجياً القدرة على الابتكار، كما يتضح التخيل الإبداعي.
- ويستمر التفكير المجرد في النمو ويقوم على استخدام المفاهيم والمدركات الكلية، ويستطيع التفسير بدرجة أفضل من ذى قبل كما يستطيع التقييم وملاحظة الفروق الفردية.
- ويزداد مدى الانتباه ومدته وحدته الخاصة لو كانت موضوعاته منظمة تنظيماً خاصاً والعلاقة بينها بسيطة، وتزداد القدرة على التركيز بانتظام، وتنمو الذاكرة نمواً مطرداً ويكون التذكر عن طريق الفهم.
- وتزداد القدرة على تعلم المفاهيم ويزداد تعقدها وتمايزها وموضوعيتها وتجريدها وعموميتها وثباتها.
- ويزداد استعداد الطفل لدراسة المناهج الأكثر تقدماً وتعقيداً.
- ويزداد حب استطلاع الطفل ، وقد وجد ماسلو أن الأطفال الذين لديهم حب استطلاع أعلى يكون مفهوم الذات لديهم أكثر ايجابية، وتكون اتجاهاتهم الاجتماعية وتفاعلهم الاجتماعي أفضل إذا قورنوا بزملائهم ذوى حب الاستطلاع الأقل.
- **الفروق بين الجنسين :** يمتاز الذكور عن الإناث فى الذكاء خاصة فى التاسعة والعاشرة.
- **العوامل المؤثرة فى النمو العقلي بهذه المرحلة :**

- المستوى الاجتماعى الاقتصادى : إذ يرتبط ارتباطاً موجباً بالدرجات فى اختبار الذكاء.
- اهتمام الوالدين بالمدرسة والتحصيل المدرسي.
- حجم وكثافة الأسرة: إذ يرتبط ارتباطاً سالباً بالدرجات فى اختبار الذكاء
- بعض الأنماط السلوكية عند المدرسين وأهمها : الصفات الإنسانية مثل : رحيم – بشوش– طبيعى – معتدل المزاج – الصفات التأديبية : عادل – ثابت – يحترم الأطفال – المظهر العام : أنيق – صوته حسن – جذاب على وجه العموم – الصفات التعليمية : يساعد الأطفال – ديمقراطى – بشوش فى تدريسه متحمس – (أرثر جيرسيلد) (Jersild, 1968)

- **النمو الاجتماعي :**
- يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار.
- يزداد تأثير جماعات الرفاق ، ويكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده، يشوبه التعاون والتنافس والولاء والتماسك. ويرافق زيادة تأثير جماعات الأقران تناقص تأثير الوالدين بالتدريج، ويستغرق العمل الجماعي معظم وقت الطفل ، ويفتخر الطفل بعضويته لجماعة الرفاق، ولكي يحصل على رضا الجماعة فإنه يساير معاييرها ويطيع قائدها.
- ويبدأ تأثير النمط الثقافي العام.
- ويزداد الشعور بالمسئولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك.
- وتتغير أوجه النشاط الطفولية إلى الاستقلال وحب الخصوصية.
- وتميل الميول إلى التخصص أكثر وتصبح أكثر موضوعية وتبزغ الميول المهنية، ولا يهتم الطفل بعمل إلا إذا كان يميل إليه.
- ويقل الاعتماد على الكبار ويطرد نمو الاستقلال.
- ويتوحد الطفل مع الدور الجنسي المناسب.
- **الفروق بين الجنسين :** قد تكون جماعات الذكور أكبر عدداً من جماعات الإناث، ويعطي الآباء حرية أكبر لجماعات الذكور.
- **العوامل المؤثرة في النمو :**

- تؤثر الثقافة ووسائل الإعلام والخلفية الثقافية للأسرة والطفل والطبقة الاجتماعية التي نشأ فيها الطفل على نموه الاجتماعي بهذه المرحلة.
- كما تكون للصحبة أثر في هذه المرحلة أقوى من أرها في المرحلة السابقة، فالصداقة هنا أكثر بقاءً واستقراراً .

(علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"(١١)، ص ٢٤٤← ٢٤٦،

ص ٢٥٥ ← ٢٥٧ ،

ص ٢٧٠ ← ٢٧٣ ،

ص ٢٧٦ ← ٢٧٨)

(٣) الذكاء :

أ- تعريف الذكاء:

- يعرف البعض الذكاء على أنه: القدرة على التعلم واكتساب المعرفة أو الخبرة الجديدة أو التكيف مع البيئة أو أى أنماط سلوكية أخرى تدل على قدرة الفرد على أن يتوافق مع معطيات موقفية جديدة أو أن يتطور ويتغير مع هذه المعطيات عندما تتطور وتتغير ، (١٨ ، ص ٢٨٧).
- ويعرف قاموس علم النفس الذكاء على أنه القدرة على الانتفاع بالخبرة متمثلة فيما تقيسه اختبارات الذكاء ، (٤١ ، ص ٣٨٠).
- ويذكر المعجم العربى الأساسى أن :

الشخص الذكي هو الشخص سريع الفهم، وأن الذكاء يتمثل فى التكيف إزاء المواقف المختلفة، كما يشير للقدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار، (٤ ص ٤٨٤، ٤٨٥).

- ويذكر فاروق عبد الفتاح أن الذكاء هو :

قدرة على استيعاب الحقائق والقضايا وعلاقاتها وفهم الأسباب الكامنة وراء هذه العلاقات (٢٢، ص ٦٠٢).

- ويذكر عبد العزيز القوصي أن الذكاء عامل أساسي فى التكيف بين الشخص والمحيط المادي والاجتماعي. كما أن كثيراً من المشكلات يرتبط ارتباطاً مباشراً أو غير مباشر بمقدار الذكاء. ومقدرتنا على قياس الذكاء تجعلنا قادرين على توجيه الفرد توجيهاً له قيمة كبيرة فى جميع المشكلات التى يكون فيها مقدار الذكاء عاملاً أساسياً. (٢١، ص ٧٨).
- ويميل فرنون لاعتبار أن الذكاء قدرة معقدة بها قدرة تتحدد بالوراثة وسماها الذكاء السائل : Fluid Intelligence ، وأخري تتأثر بالتاريخ البيئى للفرد وسماها الذكاء المتبلور : Crystallized Intelligence وهى الناحية التى تتأثر بالتعلم (١٤، ص ٤٠).

(العلاقة بين بعض الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير (١٩)، ص ٣٥- ٣٨).

- **وأخيراً يمكن أن يشير الذكاء إلى :**

قدرات الأفراد على فهم الأفكار المعقدة، وعلى التكيف بفعالية مع البيئة، وعلى التعلم من الخبرة، وعلى الانشغال بأشكال متعددة من التعقل ، وعلى القدرة على التغلب على الصعاب بالتفكير الحذر. (Psychology, 98 (100), P. 461)

- مما سبق يمكن القول أن التعريف الأخير يعد أشمل تعريفات الذكاء سابقة الذكر.
- وتقترح الباحثة تعريفاً يشمل خصائص التعريفات السابقة، وذلك على أن الذكاء:

قدرة عقلية عامة تمكن الفرد من التعامل بفعالية مع المتغيرات المختلفة سواء منها المتغيرات المجردة أو المادية أو الاجتماعية، وبذلك فالذكاء يتضمن استفادة وتعلم الفرد من خبراته، كما يتضمن قدرة الفرد على التفكير بفعالية بما يناسب المواقف المختلفة.

* * *

ب- أنواع الذكاء:

منذ القدم اهتم الإنسان بمعرفة نفسه وسبر أغوار عقله إلا أن العقل أبى أن يفضى بجميع أسراره لصاحبه!

ويقال أن الذكاء فى الإنسانيات كالكهرباء فى الطبيعيات، ندرسه دون أن تسبر جميع أغواره.

فكيف كانت رؤية الإنسان لذكائه، وتصنيفه لأنواعه.

فيما يلي توضيحاً موجزاً لأنواع الذكاء من أقدم الرؤى لأحدث النظريات:

(١) الذكاء الشخصيى :

"*أعرف نفسك*" إنها أشهر عبارة عاشت فى ضمير فلسفة الإنسان، وقد قرأها سقراط منقوشة على حائط معبد أبولو بدلفي وهى تدل على اهتمام الإنسان منذ القدم بما يسمى بالذكاء الشخصي.

ويتضمن هذا المفهوم إشارة لما يسمى معرفة الذات – Self Knowledge ، التى اعتبرها الفيلسوف الألماني كانط بداية كل صور الحكمة

الإنسانية . ويشمل هذا الوصول إلى صورة للذات تتحـــدد بمعرفـــة الشـــخص إمكاناته بما فيها من قوة وضعف وسماته الشخصية. وبالطبع فـــهذه الصـــورة يمكن أن تكون صحيحة وخاطئة مما جعلها تنتمى إلى "الذكاء الشخصي".

وفى رأي هكتور سنة ١٩٧١ أن الحكم على الآخر (الذكاء الاجتماعي) يجب أن يسبقه معرفة بالذات.

وعلى هذا فصورة الذات أو مفهوم الذات **Self-Concept** يتضمـــن المجموع الكلى لاتجاهات الفرد وأحكامه المرتبطة بسلوكه وسماته.

ومفهوم الذات لا يتضمن فقط مدركات الفرد لما هو عليه، بل وأيضـــاً يجب أن يكون عليه، وهذا المكون الأخير يسمى الذات المثالية وهى تشبه الأنـــا الأعلى عند فرويد.

وبالتالي فمفهوم الذات لابد أن يشمل حكمنا على جميع فئات ســلوكنا، وجميع السمات المعرفية والوجدانية والحركية يمكن أن تكون موضـــوع لـــهذا الحكم.

(٢) الذكاء الاجتماعي:

يمتد مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله إلى ادوارد لي ثورنديك الذى مـيز فى كتاباته المبكرة سنة ١٩٢٥ بين ثلاثة أنواع من الذكاء هى:

الذكاء المجرد : ويتطلب معالجة الرموز والألفاظ والكلمـــات، (قـــدرة رياضيـــة ولغوية).

الذكاء الميكانيكى : ويتطلب التعـــامل مـــع الأشـــياء والآلات والعـــدد (قـــدرة ميكانيكية).

الذكاء الاجتماعي: وهو القدرة على فهم الرجال والنســاء والفتيـــان والفتيـــات والتحكم فيهم وإدراتهم بحيث يـــؤدون بطريقـــة حكيمـــة فـــى العلاقات الانسانية (٣٩٠: ٢٢٨) وبهذا فموضوع هذا الذكـــاء هم البشر أنفسهم، وفى هذا الذكاء يعمـــل الإنســـان عملياتـــه المعرفية من ذاكرة وتفكير.

- وكان سبرمان على نفس الدرجة من البصيرة حين اقترح ســـنة ١٩٢٧ مـــا أسماه العلاقة السيكولوجية بين أنواع العلاقات العشر التى اقترحـــها، وفـــى

رأيه أن الفرد يستطيع إدراك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي.

- وتشير هذه المفاهيم إلى الاهتمام بمفهوم له تاريخ فلسفى هو التعاطف : Empathy ويعنى فى جوهره فهم الأحداث الإنسانية والاجتماعية، دون الحاجة إلى الاندماج فيها على النحو الذى تتطلبه المشاركة الوجدانية .Sympathy
- وقد اندمج مفهوم التعاطف عند علماء النفس الاجتماعيين فى الخمسينات بما يسمى بالإدراك الاجتماعي Social Perception وإدراك الشخص Person Perception ويعرفه كانترل سنة ١٩٥٨ بأنه أي إدراك يكون المصدر فيه مؤلفاً من أشخاص آخرين. وليس فحص أشكال أو أصوات...الخ.
- ويرى جلفورد (٢٣٤: ٧٨) أن معظم المنبهات الحسية التى تشتق منها المعلومات السلوكية ذات طبيعة بصرية أو سمعية يحدثها سلوك الأشخاص، وتنشأ هذه المنبهات من الجوانب التعبيرية للسلوك. وهذا التعبير قد يشمل الجسم كله أو جزء أو أجزاء منه. (القدرات العقلية سنة ١٩٩٠(٣٠)، ص ٤٠٨ :٤١٩).
- هذا ويعرف الذكاء حديثاً – للأغراض الإجرائية – على أنه – أولاً وقبل كل شئ– نوع من العلاقات الاجتماعية، وليس فقط مجرد صفة يمكن ملاحظتها فى الأفراد وما يترتب عليها من نتائج سلوكية (The Intelligence of A People, (54), P. 28)

(٣) النظرية الثلاثية لستيرنبرج :

وتكّون هذه النظرية نموذجاً للذكاء له ثلاثة مكونات هى:

أ- مستوى المحتوى : Contextual Level

وفيه يفترض أن السلوك الذكي يسمح للأفراد بالتكيف مع متطلبات بيئتهم، فمثلاً محافظة الفرد على عمله، أو انتقاله لعمل أكثر مناسبة يعد تكيفاً.

ب- *مستوى الخبرة : Experimental Level*

وفيه يعرف السلوك الذكى على أنه القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة، وصياغة المعلومات بشكل آلي، وهو القدرة على ربط المواقف الجديدة مع المألوفة بشكل سريع، والقدرة على إدراك المتشابهات والمختلفات بشكل سريع، فمثلاً كنتيجة للخبرة يستطيع الفرد حل المشكلات بشكل سريع، مثلما تقود الخبرة الطفل لأن يقرأ سريعاً . وباختصار فذكاء هذا المستوى هو ذكاء الانتفاع من الخبرة.

جـ- *مستوى التكوينات : Componential Level*

ويتألف من ثلاثة عناصر هى :

١- **العناصر المتنقلة أو المحولة : Metacomponents**

وتتضمن القدرة على تحديد المشكلة التى تنوى حلها، ثم انتقاء الحل المناسب، وتغيير الآراء فى ضوء النتائج.

٢- **عناصر الأداء : Performance Components**

وتتضمن القدرة على تشفير المعلومات أو تحويلها لرموز، والقدرة على المقارنة بين المعلومات المختلفة، ثم إنتاج الحلول.

٣- **عناصر اكتساب المعرفة : Knowledge Acquisition Components**

وتستخدم هذه العناصر لأجل اكتساب المعرفة الجديدة، وتتضمن تشفير المعلومات ثم جمعها أو ضم وتوحيد أجزائها ، ومقارنة المعلومات الجديدة بالمعلومات المعروفة سابقاً.

(٤) الذكاء المتعدد لجارنر : Multiple Intelligence

اقترح جاردنر (Howard Gardner) سنة ١٩٨٣ ستة أنواع للذكاء هى:

١- الذكاء اللغوي : (Linguistic)

٢- المنطقى والرياضى: Logical Mathematical

٣- المكانى : Spatial

ويرى جاردنر أن هذه الأنواع تشكل ما تقيسه اختبارات الذكاء الحالية، أما الأنواع الأخرى فتستحق المزيد من الدراسة، وهى:

٤- الذكاء الموسيقى : (Musical)

ويتضمن القدرة على ادراك درجة أو طبقة الصوت والإيقاع . وهو الأسس فى تطور الكفاءة الموسيقية.

٥- البدنى : Body Kinesthetic

ويتضمن سيطرة وتحكم الفرد فى حركات جسمه، والقدرة على معالجة وإدراك الأشياء بمهارة، مثل الراقصون واللاعبون والحرفيون والجراحون.

٦- الذكاء الشخصى وينقسم إلى :

أ- ذكاء فى العلاقات بين الأشخاص:Interpersonal Intelligence

ويتمثل فى القدرة على فهم حاجات ونوايا الآخرين، ومراقبة حالتهم الانفعالية والمزاجية كطريقة للتنبؤ بكيفية السلوك الذى سيسلكوه فى المواقف الجديدة.

ب- ذكاء بين الفرد ونفسه : Interapersonal Intelligence

ويتمثل فى القدرة على مراقبة الفرد لمشاعره وعواطفه الخاصة والتفرقة بينها، واستخدام المعلومات لتوجيه أفعال الشخص.

ويذكر جارنر أن مقاييس الذكاء الشخصي يمكن أن تساعدنا فى تفسير سبب فشل بعض الأشخاص المتفوقين بالكلية فى الحياة اللاحقة، بينما يصبح التلاميذ الأقل شأناً فى المقدمة (Komhaber, Krechevesky & Gardner, 1990) (٥٤، ص ٤٧٩) (العلاقة بين بعض الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية ، رسالة ماجستير (١٩)، ص ٤٩: ٥٣).

* * *

- الذكاء الوجدانى : Emotional Intelligence

ظهر سنة ١٩٩٥ نوع أو مسمى جديد للذكاء عرف باسم الذكاء الوجدانى، وذلك فى كتاب لدانيال جولمان... فياترى ما هو هذا الذكاء؟

وهل يختلف عن الأنواع سابقة الذكر؟

هذا ما سنوضحه بإيجاز الصفحات التالية :

١ - تعريف الذكاء الوجدانى :

انتهى بيترسالوفى (Peter Salovey) أستاذ علم النفس بجامعة بيل فى دراسته لإعطاء الوجدان صبغة الذكاء إلى خمس مجالات أو فئات من القدرات هى:

- أن يعرف الشخص عواطفه ومشاعره.
- أن يتدبر الشخص أمر هذه المشاعر أو العواطف.
- أن يدفع نفسه بنفسه ، وأن يكون مصدر دافعية لذاته.
- أن يتعرف على مشاعر الآخرين.
- أن يتدبر أمر علاقاته بالآخرين.

هذا .. ويعرف قاموس أكسفورد العاطفة Emotion بأنها أى اضطراب أو تهيج فى العقل أو المشاعر أو العواطف ، وبمعنى آخر استثارة فى الحالة العقلية.

ويستخدم جولمان مفهوم Emotion ويمكن ترجمته إلى الوجدان ليشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة، وحالة نفسية وبيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك (الذكاء الوجدانى (٨)، ص ٧، ٧٢، ٧٣).

٢- مكونات الذكاء الوجدانى:

يتضمن الذكاء الوجدانى خمسة مكونات رئيسية هى كما اقترحها Goleman, 1995:

أ- معرفة مشاعرنا الخاصة: Knowing our own Emotions

وتعنى قدرة الفرد على أن يعرف أحاسيسه الخاصة به، وفى هذا يتفاوت الأشخاص، فمنهم من يستطيع القيام باختبارات ذكية ومنهم من لا يوفق فى هذا فلا يعرف من الأنسب له ليصاحبه أو ليتزوجه. وقد يرجع هذا إلى تدني الذكاء أو قلة الخبرة (Malndro, Barker & Barke, 1994)

ب- القدرة على التحكم فى مشاعرنا الخاصة:

Managing our own Emotions

بمعنى القدرة على كبح جماح غضبنا فى التفاعلات المختلفة، وهذه القدرة على إدارة مشاعرنا ذات أهمية كبيرة جداً بالنسبة لصحتنا العقلية وكذلك بالنسبة لتفاعلاتنا بفعالية مع الآخرين (Zillmann, 1996)

جـ- القدرة على تنشيط دوافعنا : Motivating Our selves

أشار يوماً ما المخترع العظيم توماس أديسون Thomun Edison أن النجاح يتطلب ١% الهام، و٩٩% مجهود وعرق.

ويرى علماء النفس أن العرق هنا يعنى تنشيط دوافع الذات بمعنى: القدرة على العمل الطويل الشاق مع احتفاظ الفرد بتفاؤله حول نتائج عمله النهائية ، والقدرة على العمل يومياً مع تأجيل توقع الحصول على الإثابة الحالية البسيطة، وذلك لكى نحصل على إثابة أكبر فى وقت لاحق. (Shoda, Mischel & Peake, 1990)

د- معرفة أو التعرف على مشاعر الغير:

Recognizing Other's Emotions

ويتضمن هذا القدرة على قراءة تعبيرات الغير بمعنى فهم إشاراتهم وتلميحاتهم اللفظية وغير اللفظية، والتواصل معهم بناء على ذلك (Carroll & Russell, 1996) ، والأشخاص ذوى الذكاء العالي بهذا المكون يتفاعلون بنجاح مع الغير، ويختارون كلماتهم وأفعالهم بما يناسب المواقف المختلفة.

هـ- تناول العلاقات : Handling Relationships

ويتضمن هذا المكون من الذكاء القدرة على تنسيق مجهودات الأفراد المختلفين، والقدرة على ايجاد حلول فعالة للمشكلات التى تنشأ بين الأفراد، والقدرة على إقامة علاقات مع الغير كما يفعل لاعب الفريق "Team Player" (Psychology, 98(100), P. 454-456)

٣- معلومات أخري حول الذكاء الوجدانى :

أ- توضع الخطوط الأساسية للدوائر العصبية التى تتحكم فى العواطف فى مرحلة ما قبل الميلاد ثم يتولى الآباء هذه المسئولية. وأقوى تأثير فى النمو الوجداني هو ما يطلق عليه دانييل سترن Danial Stern : Attunement أى التناغم بين مشاعر الطفل واستجابة الآباء الوجدانية لها، فلو عبر الطفل عن سعادته بالضحك واستجاب الآباء لضحكه هذا بالابتسام أو التقبيل والاحتضان فإن هذا التدعيم يدعم الدوائر العصبية لهذه المشاعر ولهذا الوجدان. (Begley, S. "February, 19, 1996) Your Child's Brain. Newsweek, 55) ومن الواضح أن المخ يستخدم نفس الممرات لتكوين انفعال ما وكذلك للاستجابة لانفعال ما، ولذلك إذا حدث وتكرر الانفعال مرة من جانب الطفل ومرة من جانب الآباء، أى مرة انفعال ومرة استجابة للانفعال، فإن هذا التكرار يدعمه، أما لو كانت استجابة الآباء عكسية أو محايدة فإن الدوائر العصبية تضطرب ولا يتحقق التدعيم.

وتقوم الخبرة بدور هام فى شحن الدوائر العصبية الخاصة بالتهدئة فبين سن ١٠ أشهر، و١٨ شهر تقوم حزمة من الخلايا فى اللحاء الأمامي (المنطقى) بالالتحام بالمناطق الانفعالية (الوجدانية). وتنمو الدوائر العصبية وكأنها مفاتيح ضبط بحيث تصبح قادرة على تهدئة التهيج أو الاستثارة العنيفة، وذلك بضخ المنطق فى مسار الانفعال. وقد تساعد تهدئة الآباء للطفل على تدريبه على أن يهدئ نفسه. ويحدث ذلك فى فترة مبكرة تجعل من السهل الخلط بين النضج والتدريب.

إن إثارة التوتر والتهديد الدائم يعيد شحن الدوائـــر العصبيـــة، وهذه الدوائر تتركز فوق اللوزة Amygdala ، ذلك التكوين الذn يشبه اللوزة فى أعماق المخ ووظيفته فرز المثيرات البصرية والصوتيـــة ذات الطبيعة الانفعالية (الوجدانية) ويذكر جوزيف لودو أن الدفعات الـــواردة من العين والأذن قد تصل إلى اللوزة قبـــل أن تصـــل للقشـــرة المخيـــة الحديثة (المنطقية) Rational, Thoughtful Neocortex فإن ثبـــت للوزة أن مثيراً ما (منظراً أو صوتاً) يثير الألم فإنـــها تغـــرق الدوائـــر العصبية بمادة كيميائية تتسبب شدة الاستثارة الانفعالية قبـــل أن تتـــاح لطبقات المخ العليا إدراك الحدث.

وكلما تكرر استخدام هذا المثار أصبح استنفاره للعمـــل أيســـر، ونظراً لأن الدوائر العصبية تظل فى حالة استثارة لمدة أيام فيظل المـــخ فى حالة تأهب عالية.

ب- وجد أن الخوف قبل الاختبار يعيق التفكير الصافى والذاكرة الضروريـــة والصفاء العقلى أثناء الاختبار أى أنه يعطل الأداء الجيد.

وفى المقابل، فقد وجد أن الأمزجة الطيبة- عندما تستمر - فإنها تـــثرى القدرة على التفكير بمرونة وبدرجة أكبر من التعقيد ومن هنا يكون مـــن السهل أن نجد حلولاً للمشكلات البينشخصية أو الذهنية .

جـ- وتعد القدرة على إدارة الانفعال مع ا لآخريـــن هـــى أســـاس تنـــاول العلاقات على نحو صحى وسليم، وتعد المهارة الأساســـية فـــى إقامـــة علاقات إيجابية مثمرة مع الآخرين . ولكى يصل الأطفال الصغـــار إلـــى القدرة على إدارة الانفعالات مع الآخرين فإنهم لابـــد أن يتعلمـــوا مـــن الصغر كيف يتحكمون فى ذواتهم. (الذكـــاء الوجدانـــى (٨)، ص ١٨٦، ١٨٧، ٢٧٤، ٣٦٥).

د- الخبرات الوجدانية والقدرات المعرفية العامة :

تتطلب الخبرات الوجدانية عمليات معرفية ضرورية للكائن كى يســـتطيع إدراك وتمييز المثيرات المختلفة . وتعد العمليات المعرفيـــة ضروريـــة لحدوث الإدراك الوجدانى أى لفهم مشاعرنا ومشاعر الآخرين.

ويرى : Schaffer's , 1974 أن الأطفال لا يستطيعون التمييز بين المثيرات المختلفة قبل الشهر السابع أو الثامن من العمر، وبالتالى فهو يقترح أن الأطفال يكونون غير قادرين على تجريب الحياة الوجدانية قبل هذا العمر.

وأكدت هذا دراسات كل من Campos & Stenberg, 1981 ما وجده Schaffer ومثل هذه النتائج تدعم الاعتقاد بأن النمو المعرفي ضرورى للنمو الوجدانى.

وبناء عليه فإن بعض الخبرات الوجدانية يمكنها أن تنمو قبل الأخري فمثلاً ، قد يظهر الخوف قبل الخجل، فالخوف يتطلب معرفة أقل مما يتطلبه الخجل، وقد وُجد أن هذه الخبرات المبكرة يمكن أن تسهل نمو كل من الذات والتقييم المعرفي الذى تتطلبه الخبرات الوجدانية (Children's Emotions and Moods, P. 121, 122, 1883)

هـ- فى دماغنا عقلان :

نما المخ على مدى ملايين السنين حيث تطورت مراكزه الأرقي من الأجزاء الأقل تطوراً والأقدم.

إذ نشأت مراكز المشاعر من جذع الدماغ ، أصل المخ الأكثر بدائية، ثم نشأ العقل المفكر أو القشرة الدماغية الجديدة Neocortex مع تطور هذه المراكز العاطفية بعد ملايين السنين من مسيرة التطور.

ونشوء العقل المفكر من العقل الانفعالي يكشف عن العلاقة بين الفكر والمشاعر فقد كان العقل الانفعالي موجوداً بالمخ قبل وجود العقل المنطقى بزمن طويل.

والقشرة الجديدة تمثل مركز التفكير فى هذا الشعور نفسه وتسمح لنا بأن ننفعل بالأفكار والفن والرموز والخيال.

ومن الجدير ذكره أن الأنواع التى تفتقر إلى القشرة الجديدة تفتقر إلى عاطفة الأمومة، مثل الزواحف التى تختبئ منها صغارها فطرياً بعد ولادتها خشية التهاما.

والقشرة الجديدة تتيح لحياتنا العاطفية المرونة والتعقيد معاً، مثل قدرتنا على تكوين مشاعر عن مشاعرنا.

وتعد قنوات الاتصال بين أعلى جذع المخ (النتوء اللوزي)، والتراكيب المتصلة به (الحوفية) وبين القشرة الجديدة هى محور المعارك واتفاقات التعاون بين العقل والقلب والتفكير والشعور.

وقد أثبتت احدى الدراسات أن تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين حصلوا فى اختبارات الذكاء على درجات فوق المتوسط ويعانون مع ذلك فى ضعف مستواهم الدراسي، ثبت من خلال الاختبارات النفسية العصبية أن أداء قشرتهم المخية الأمامية غير سليم، كما اتضح أنهم متهورون وقلقون ومتورطون فى مآزق فى معظم الأحيان، مما يوحي بخطأ تحكم القشرة الأمامية فى قوة الإثارة، وعلى الرغم من قدراتهم الذهنية إلا أنهم يتعرضون أكثر من غيرهم لمخاطر شديدة مثل الفشل الاكاديمى وإدمان الخمور والجريمة، ليس بسبب ضعف قدراتهم الذهنية، إنما نتيجة ضعف قدرتهم على التحكم فى حياتهم الانفعالية ذلك لأن المخ الانفعالي منفصل تماماً عن القشرة المخية التى تحددها اختبارات الذكاء (I.Q.)

وهذا المخ الانفعالي يتحكم فى انفعالات الغضب والحنان على حد سواء، وتصقل هذه الدوائر العصبية المختصة بالانفعالات من خلال التجربة طوال طفولتنا ، وعندما تترك هذه الخبرات لمحض المصادفة فإن ذلك يشكل خطراً علينا. (الذكاء العاطفى) ، أكتوبر ٢٠٠٠(١٤)).

تعقيب :

- بعد العرض السابق لأنواع الذكاء هل يمكن القول بأن هذا التحليل الإجهادي سابق الذكر لأنواع الذكاء يمكن ضمه إلى نوعين أساسيين :
- بمعنى أننا نكون إزاء نوعين من أنواع الاستفادة من الخبرة :
- خبرة مجالها اجتماعى: خاصة بعلاقة الفرد بنفسه وبالآخرين.

- وخبرة مجالها غير اجتماعى: وهى تخص أى خبرة ما عدا الجانب الاجتماعى.
- وبهذا الشكل هل يمكن أن يندرج الذكاء الوجداني تحت نوعية الذكاء الاجتماعى التى أشار إليها ثورنديك منذ البداية؟
- هل يكون الذكاء الوجداني جزءاً من الإدراك الاجتماعي أو هـو الإدراك الاجتمـاعي نفسه؟ على اعتبار أنه الجزء الخاص بإدراك المشاعر والوجدان؟
- لقد قامت الباحثة فى محاولة منها لإلقاء المزيد من الضوء حول هـذه التسـاؤلات ومحاولة توضيح الاجابة عليها، بتطبيق مجموعـة اختبـارات ودراسـة معـاملات الارتباط بينها وذلك ما سيتم إيضاحه بالفصل الخاص بتجربة البحث .

وفيما يلى عرض للدراسات السابقة التى تناولت متغيرات الدراسة الحالية.

* * *

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يعرض هذا الفصل مجموعة متنوعة من الدراسات والأبحاث المعنية بموضوع الإدراك الاجتماعي.

وقد حرصت الباحثة على جمع أكبر عدد ممكن من هذه الأبحاث، كما قد حرصت على أن تتضمن فى معظمها أحدث ما توصلت إليه هذه الدراسات .

كما حرصت أيضاً على أن تشمل معظم هذه الدراسات مرحلة الدراسة العمرية، ومتغيراتها المختلفة.

وبناء على ما سبق ، فسيتم عرض هذه الدراسات فى إطار تقسيمين رئيسيين هما:

أ- دراسات معنية بدقة الإدراك الاجتماعي عامة وبخصائصه وببعض العوامل المؤثرة فيه

ب- دراسات معنية بالعلاقة بين الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية. (الأمر الذى تهتم به الدراسة الحالية أكثر).

وسيتم عرض ذلك كما يلى :

أ- دراسات معنية بدقة الإدراك الاجتماعي وبالإدراك الاجتماعي عامة وبخصائصه وببعض العوامل المؤثرة فيه :

١ - دراسة حول دقة إدراك الأطفال للعلاقات بين الأفراد :

يرى علماء الاجتماع وعلماء البيئة أن إدراكات أطفال مرحلة الطفولة الوسطى تتفق بدرجة عالية مع إدراكات مدرسيهم ، وأنها تكون دقيقة ، وذلك فيما يختص بإدراكهم للعلاقات بين الأنداد.

وقد طُبقت هذه الدراسة على مجموعة من الأطفال فى بيئة مدرسية من الثالثة وحتى نهاية الطفولة الوسطى. وقد أظهرت هذه الدراسة أن إدراك الأطفال لقدرات أندادهم المعرفية ولسلوكهم الظاهر يرتبط بشكل ثابت بإدراكات مدرسيهم.

Malloy- Te.., Yarlas-A., Montinlo-RK., Sugarman-DB. (Oct. 1996)(91).

٢- العلاقة بين معالجة المعلومات الاجتماعية وسلوك الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال المراحل الدراسية المبكرة:

فرضت هذه الدراسة أن : سلوك الأطفال اجتماعياً بكفاءة هو دالة معالجة المعلومات الاجتماعية : Social Information Processing (SIP) . وأن هذه العلاقة تختلف باختلاف عمر الأطفال.

وقد استخدم الفيديو كوسيلة لقياس (SIP)، معالجة المعلومات الاجتماعية، وذلك على مجموعة مكونة من ٢٥٩ طفلاً من الصف الأول إلى الثالث الابتدائى. وقد دعمت النتائج صحة الفروض السابقة .

(Dodge, Kenneth. A., Price, Joseph-M. 1994)

٣- دراسة تجريبية لنمو الإدراك الاجتماعي :

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة دراسة القدرة على تفسير التعبيرات العاطفية للآخرين فى سن ٣ ← ١٤سنة.

وتكونت عينة البحث من ٤٥٨ طفلاً من بيئات اجتماعية متنوعة وقسمت إلى ثلاث مجموعات : الأولى عمر : ٣ : ٦ ، الثانية عمر ٧: ١٠ سنوات، الثالثة عمر ١١: ١٤ سنة. وتم اختيار ٦ صور فوتوغرافية تعبر عن حالات مختلفة من الأبسط إلى الأكثر تعقيداً : الضحك – الألم – الغضب – الخوف- الاحتقار- الدهشة.

وعرضت الصور على الأطفال فردياً وطلب منهم معرفة كل انفعال والتعبير عنه.

- ووجدت الباحثة أن الأطفال الأصغر سناً استطاعوا فهم الصور ذات الانفعال الأبسط (الضحك) وبتدرج العمر استطاعوا فهم الصور الأكثر تعقيداً.
- كما وجدت فروقاً واضحة بالنسبة للجنس ففى سن ٤، ٥، ٩ كانت البنات أفضل، وفى سن ٥، ٦، ٧، ٨ كان البنين أفضل.
- كما وجدت أن أطفال المدارس الخاصة يؤدون بطريقة أفضل من سائر الأطفال.
- وتعد هذه الدراسة رائدة فى مجال الإدراك الاجتماعي إذ تناولت مرحلة عمرية ممتدة، ولكن ما يؤخذ عليها أن الصور التى تم عرضها كانت لراشدين ، وكما ذكر نيوكمب سنة ١٩٦٣ أن الأطفال لديهم القدرة على التفرقة الدقيقة والملاحظة

الجيدة لمن هم فى مثل سنهم، وبالتالى فقد تختلف النتائج بمراعـــاة هــذا البعــد.
(Georgina Gates, 1923)

٤ – الحساسية الاجتماعية لدي الأطفال وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية :

تهدف هذه الدراسة إلى :

- قياس تطور الحساسية الاجتماعية.
- البحث فى العلاقات بين الحساسية الاجتماعية والمتغيرات المفترض أنها مهمـــة فى تطور هذه القدرة .

والحساسية الاجتماعية فى هذه الدراســـة هــى فــى مفهومــها الإدراك الاجتماعي، فحساسية الطفل تعنى فهمه ووعيه وإدراكه للآخرين.

وتفرض الدراسة ما يلى :

- تزداد الحساسية الاجتماعية فى خلال عمر ما قبل المراهقة.
- للأطفال الذين يتميزون بالحساسية الاجتماعية كفاءة شخصية.
- الأطفال الحساسين اجتماعياً أسوياء الشخصية.
- تزداد الحساسية الاجتماعية بزيادة الذكاء.
- الفتيات أكثر حساسية اجتماعية من الفتية.

- وتكونت العينة من ١٠٨ من الأطفال (٤٩ من البنات ، ٥٩ من البنيــن) فــى الصفين الثالث والخامس الابتدائى فى مدرسة من الطبقة المتوسطة.

ولقياس الحساسية استخدمت القصــص القصــيرة ، ولقيــاس الكفــاءة استخدمت تقديرات المدرسين والأقران. وتم التطبيق فردياً على الأطفال.

- وقد أظهرت النتائج تدعيماً للفرضين الأول والثانى، حيث ازدادت الحساسية فـــى الصف الخامس عن الثالث، أى ازدادت أكثر فى عمر ما قبل المراهقة.

كما قد أظهرت معاملات الارتباط علاقة بين الحساسية والكفاءة الشــخصية، بينما لم تكن هناك علاقة واضحة بين سائر المتغيرات.

(Barbara B. Rotherberg, 1970)

(دراســة دقــة عمليــة الإدراك الاجتمــاعي- رســالة دكتــوراه، ســـنة ١٩٩١،(١٠)، ص ١١٢: ١١٨)

• دراسات تناولت الإدراك الاجتماعي في مجموعات عمرية متتابعة :

٥- بملاحظة تعبيرات الأطفال الأصغر سناً حول مواقف الإدراك الاجتماعي وُجد أنهم سجلوا جملاً استنتاجية ، بينما سجلت المجموعات الأكبر عمراً الكثير من الجمل التوضيحية في وصفهم للآخرين (Flapan, D. 1968)

٦- لدى الأطفال الأكبر عمراً قدرة على التصور والاستدلال أكثر من الأطفال الأصغر عمراً، كما وُجد أن الأناث يتفوقن على الذكور في الاستنتاجات (Gollin, 1958).

٧- إن زيادة عمر الأطفال تجعلهم يدركون بشكل مختلف ومميز، ويتطور بذلك إدراك الأطفال من الإدراك الذاتي الأناني والذي له محتوي معرفي قليل يستطيعون من خلاله التمييز بين الناس، وبعد ذلك تتطور عملية الإدراك (Peevers & Secord. 1973).

٨- وُجد أن الأطفال الأكبر عمراً لديهم قدرة أفضل على تعريف السلوك غير الاجتماعي بشكل صحيح، كما قد وجُد أن الذكور يتعرفون على مثل هذه السلوكيات أكثر من الإناث (Frey, 1985) (دراسة دقة عملية الإدراك الاجتماعي- مرجع سابق، سنة ١٩٩١،(١٠)، ص ١٨١-١٨٣).

٩- القدرة على إدراك الذات في إطار الفروق العمرية والنوعية :

تختبر هذه الدراسة القدرة على إدراك الذات على عينة من ١٦٧٩ تلميذ صيني في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى. وقد أظهرت النتائج أن الذكور أحرزوا درجات أقل من الإناث، في أبعاد إدراك الذات الثلاثة، المطبقة بهذه الدراسة وهي : إدراك الذات أكاديمياً، واجتماعياً ، وعامة. كما قد وُجد أن تلاميذ الصف الأول قد أحرزوا درجات أعلى من تلاميذ الصفين الثالث والخامس، في الأبعاد الثلاثة سابقة الذكر. كما قد أظهرت الدراسة ارتباطات دالة بين كل من المجتمع والنوع، والمجتمع والعمر.

(Lau, Sing., Li, Wing-Ling., Chen, Xianme and Others,(83), 1998)

١٠- الفروق العمرية وارتباطها بإدراك السيطرة والتسلط :

تبحث هذه الدراسة فيما إذا كان إدراك السيطرة والتسلط يتغير بتغير العمر، وهل يرتبط إدراك هذا السلوك فى عمر معين بالسلوك العدوانى، وفى عمر آخر بالسلوك الاجتماعي.

وقد طُبقت الدراسة على عينة مكونة من ٧٢ من الذكور فى عمر ١٠، ١٣ سنة ، (٣٧ فى سن ١٠ سنوات ، ٣٥ فى سن ١٣ سنة). وقد وُجد أن سلوك السيطرة والتسلط يُدرك فى سن ١٠ سنوات على أنه مرتبط بالعدوان، بينما فى سن ١٣ سنة يُدرك على أنه مرتبط بالمكانة الاجتماعية. (Wright , Jack-C.; Zakriski, Audrey-L.; Fisher, - Philip- 1996, (108))

- دراسات تناولت علاقة الإدراك الاجتماعي بمتغير الجنس :

١١- الفروق بين الجنسين فى إدراك وتصوير الشخصيات التاريخية :

تختبر هذه الدراسة اختلاف رؤية وفهم كلا الجنسين للأحداث والشخصيات التاريخية، وذلك على عينة من ٧٣ طفل وطفلة بالصف الخامس، و٨٨ طفل وطفلة بالصف الثامن . ذلك من خلال استطلاع رأي أو تطبيق استبيان يطلب فيه من الأطفال استيفاء بنوده التى تسألهم عن رأيهم فى بعض الأحداث والشخصيات التاريخية المعروضة عليهم فى قرون مختلفة من التاريخ الأمريكي.

وقد أظهرت النتائج أن أسلوب تصوير الأولاد للأحداث والشخصيات التاريخية واحد أو ثابت ، وأنه يتضمن فقط ما فعلته الشخصيات من الرجال.

بينما تنوع أسلوب وصف البنات بتنوع كل شخصية، كما أن سردهم للأحداث كان يتضمن تصويراً للعائلات والأزواج ، حتى لو لم تحتو احداث بعينها ذلك. الأمر الذى يثير تساؤلاً حول إمكانية وجود أفراد من نفس نوع كل جنس فى عقلهم اللاشعورى تؤثر على تصوريهم وإدراكهم للأحداث الماضية.

(Foumier, Janice, E., Wirbeurg, Samuel, -S-1997, (62))

١٢- دراسة استشكافية للموضوعات المرتبطة بكل جنس: إدراك كل نوع وتعبيره عن الموضوعات المختلفة على عينة من أطفال المدارس الابتدائية:

أجريت هذه الدراسة على عينة من الأطفال البريطانيين فى سن ٩ سنوات، لمعرفة كيف يدرك كل من البنين والبنات الأحداث المختلفة ويعبرون عنها.

وقد عرضت مجموعة من القصص على المفحوصين وطلب منهم إعادة التعبير عنها، ووصف أحداثها وشخصياتها.

وقد وجد أن تعبيرات البنين ركزت على السلوكيات الحركية والنشاط والقوة العضلية الجسمانية. أما تعبيرات البنات فقد ركزت أكثر على المظهر الخارجى للشخصيات المدركة والملابس والسلوك السلبي.

وقد أظهرت النتائج تأثر الأطفال فى تعبيراتهم بالتطبيع الذي يتعرضون له فى المدرسة من المدرسين ، وفى المجتمع. ((Smith, Penelope. J. 1991 (102)

- دراسات تناولت العلاقة بين الإدراك الاجتماعي والذكاء :

١٣- تناولت دراسات عديدة متغير الذكاء وقدرة الحكم على الآخرين :

فقد توصل كل من : Kanner, Sweet, Vernon and Cogan et al., إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين قدرة الذكاء وقدرة الحكم على الآخرين، كما توصل: Fiske, Kelly and Dynond إلى أن هناك علاقة بين القدرة على التنبؤ والاختبارات الفرعية للذكاء (Taft, 1955).

١٤- وأظهرت دراسة أخرى أن الأطفال الأكبر سناً استطاعوا تقدير ذكاء زملائهم، بينما أوضح الأطفال الأصغر سناً بأنهم غير قادرين على تفسير تقديرهم الخاص لذكائهم وكثير منهم أوضحوا أنهم لا يعرفون أنهم أذكياء. (Deborah J. Stipek, 1981).

١٥- وأظهرت دراسة أخرى أن الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمى لا يرتبط بالقدرة على التنبؤ والحكم على الآخرين . (Douglas N. Jackson, 1961).

- دراسات أخرى فى الإدراك الاجتماعي :

١٦- دراسة دقة عملية الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال فى مجموعات عمرية متتابعة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة علاقة دقة الإدراك الاجتماعي بكل من :

١- العمر ٢- النوع ٣- الذكاء ٤- حجم الأسرة

٥- الترتيب الميلادي ٦- الاختيارات السوسيوميترية

وقد طبقت الدارسة على ٦٦٥ طفلاً فى ٦ مجموعات : (١) ٦-٧ سنوات، (١) ٧-٨ سنوات، (٣) ٨-٩ سنوات ، (٤) ٩-١٠ سنوات، (٥) ١٠-١١سنة، (٦) ١١-١٢سنة. وقد صممت الباحثة مقياس للإدراك الاجتماعي لسمة الميل الاجتماعي، كما استخدمت اختبار الذكاء المصور لتحديد ذكاء الأطفال.

وبالنسبة للنتائج التى تهم البحث الحالي، فقد أظهرت الدراسة أن :

١- دقة الإدراك الاجتماعي تزيد فى الأعمال الصغيرة وتقل فى الأعمار الأكبر.

٢- لا توجد فروق بين الجنسين فى دقة الإدراك الاجتماعي.

٣- لا علاقة بين الذكاء العقلي ودقة الإدراك الاجتماعي.

حيث لم تظهر ارتباطات دالة فى النقطتين ٢، ٣ فى الدراسة .

(ثناء النجيحى ، سنة ١٩٩١ ،(١٠) ص ١٨٥، ٣١٧ : ٣١٩).

١٧- ثبات ومصداقية مقياس للإدراك الاجتماعي المطبق على الأطفال والمراهقين :

طبق مقياس للإدراك الاجتماعي

Social Perception Measure for Children and Adolescent (CASP)

وقد طبق المقياس على عينة البحث مع عدم تثبيت متغيرى العمر والذكاء (IQ) وبالتالى فهذه الدراسة تبحث فى علاقة الإدراك الاجتماعي بالعمر والذكاء والسلوك الاجتماعي. وقد وُجدت فروق دالة بين المجموعات على مقياس الإدراك . حيث وجدت ارتباطات متوسطة وموجبة بين درجات المقياس (CASP) والسلوكيات الاجتماعية العامة، كما وجدت ارتباطات منخفضة بين (CASP) ودرجات اللغة، وارتباطات سالبة دالة بين السلوكيات المشكلة ودرجات المقياس.

(Koning-Cynthia- Joan. 1997. (78), MSC.)

١٨- إدراك الأطفال للقدرة الاجتماعية :

تختبر هذه الدراسة علاقة سلوكيات الأطفال الاجتماعية المختلفة بمعتقداتهم الاجتماعية حولها، وقد توصلت النتائج إلى وجود ارتباط بين ما يعتقده الأطفال وما يصرون على تحقيقه من أهداف اجتماعية .

(Lepore, Slephen .J., and Others. 1989(86))

١٩- الصداقة والتشابه فى المعرفة الاجتماعية والقدرة على الاتصال :

تقيس هذه الدراسة تأثيرات التشابه بين الأطفال فى المعرفة الاجتماعية والقدرة على الاتصال على علاقات التقارب والتجاذب واختيار الأصدقاء بين الأطفال وفرضت الدراسة ما يلى :

- أن الأطفال يتجاذبون لبعضهم البعض عندما تكون هناك مهارات اجتماعية متشابة مشتركة بينهم.
- وأن اختيارات الأصدقاء تتم عندما يكون هناك قدر مشترك وتشابه فى مستويات المعرفة الاجتماعية ومهارات الاتصال.
- وقد أظهرت النتائج أن الأطفال ينجذبون إلى ويصاحبون من يشبهوهم فى مستويات المهارة الاجتماعية ((Burleson, Brant. R., 1994 (52)

٢٠- مقياس للإدراك الاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين :

تختبر هذه الدراسة مدى حساسية وصدق مقياس للإدراك الاجتماعي على الأطفال والمراهقين Child and Adolescent Social Perception Measure (CASP) ومدى تغير درجاته عبر العمر أو بزيادة العمر.

وقد اختيرت لهذا عينة قوامها ٢١٢ طفلاً من كندا من ٧ مدارس مختلفة فى سن (٦ إلى ٢٥سنة)، والمقياس يتضمن ١٠ وحدات مرئية بالفيديو مدتها من ١٩ :٤٠ ثانية ، وهذه الوحدات المرئية تتضمن ما هو لفظي وما هو غير لفظي وذلك لقياس إدراك الطفل لكلا النوعين : بالإيماءات وباللغة.

وقد أشارت النتائج بوضوح إلى زيادة درجات المقياس بزيادة العمر.

وبالتالى فمن المقترح أن الإدراك الاجتماعي يزيد بزيادة العمر والنضج.

كما اقترحت الدراسة أيضا أن هذا المقياس المستخدم يمكن تطبيقه على عينة من الأطفال العاديين والمراهقين العاديين وكذلك المشكلين لتحديد مشكلاتهم، وذلك على حد سواء.

(Magill-Evans, Joyce., Koning, Cyndie. Caneron-Sadava, Anre. Maryk, Kathy. 1995 (20)).

٢١ - علم النفس العصبي وارتباطه بالإدراك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال العاديين وذوي الصعوبات في التعلم :

أظهرت الدراسات أن الأطفال ذوى الصعوبات فى التعلم يكون أداؤهم أقل من الأطفال العاديين فى مقاييس الإدراك الاجتماعى . وعلى أية حال فهناك فهم بسيط حول الارتباط النفسى العصبى وعلاقته بالإدراك الاجتماعي عند شريحة الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وقد قارنت الدراسات الماضية - فيما مضى- مجموعات من العاديين فى مقابل ذوى الصعوبات فى التعلم، متجاهلة التباين بين المجموعات . وقد استنتجت هذه الدراسات أن صعوبات الإدراك الاجتماعي تنتج عن مشكلات فى الأداء الاجتماعي، وذلك دون أن تقيس بشكل مباشر الكفاءة الاجتماعية.

وقد تجنبت هذه الدراسة القصور فى الدراسات السابقة، لذا فقد درست أداء مجموعتين متجانستين : الأولى تعانى صعوبات غير لفظية فى التعلم، والثانية تعاني صعوبات لفظية فى العلم، وقد تمت مقارنتهما بمجموعة من الأطفال العاديين، فى كل من : الإدراك الاجتماعي، والأداء العصبى النفسي، والكفاءة الاجتماعية. وقد استخدم تحليل الانحدار لاختبار العلاقات بين الإدراك الاجتماعي والوظيفة النفسعصبية، كما استخدم أيضاً لاختبار العلاقة بين الإدراك الاجتماعي والكفاءة الاجتماعي.

وقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم حصلوا على نتائج أقل ممن لا يعانون هذه الصعوبات وذلك فى المقاييس الثلاثة المطبقة، كما أن أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات غير لفظية فى التعلم كان أداؤهم أقل من العاديين . كما أظهرت النتائج ارتباطات بين الإدراك الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية فى جميع المجموعات. الأمر الذى يشير إلى أن الإدراك الاجتماعي من الممكن أن يؤثر على الوظيفة الاجتماعية ، إلا أن النتائج فى هذا الشأن لم تظهر بثبات الأمر الذى يحث على إجراء المزيد من الدراسات.

(Williams – Keith – Eduard. 1996 (107)-PHD)

٢٢- تحريف الإدراكات لدى عينة من الصبية العدوانين والعاديين :

تختبر هذه الدراسة مدى تشويه إدراك الذات والغير من الأنداد على عينة من أطفال الصفين الرابع والسابع فى مرحلة ما قبل المراهقة، وقد اختيرت لهذا ٩٦ طفلاً من الصبية.

وقد أظهرت النتائج أن الصبية العدوانين أكثر تشويهاً أو تحريفاً للإدراكات من غيرهم، فهم يبالغون فى إدراك سلوك رفائقهم العدواني ، بينما يقللون فى تقديو سلوكهم العدواني.

كما أظهرت النتائج أيضاً أن إدراكات الصبية العدوانيون تتأثر بتوقعاتهم المسبقة، بينما تعتمد إدراكات غير العدوانين على السلوك الفعلي الذى يشاهدونه.

(Lochman, John. E., Dodge, Kerneth, A., 1998, (87))

٢٣- دقة وعي الأطفال بإدراكات أندادهم :

تختبر هذه الدراسة ما إذا كان الإدراك الاجتماعي- بمعنى دقة الوعي بإدراكات الأنداد- سمة عامة أم سمة مركبة متضمنة قدرات نوعية.

وذلك بافتراض أهمية القدرة على التفسير الصحيح للمواقف الاجتماعية إذ أنها تجعل الاستجابات مناسبة فى المواقف الاجتماعية.

وتضمنت العينة ١٧٥ طفلاً وطفلة من أطفال المدارس العامة فى الصفوف من الأول إلى الخامس.

وطلب من كل طفل ملأ استبيان يصف أنداده من نفس الجنس ليحدد فيه كل طفل من يحبه كثيراً ومن يحبه قليلاً من أنداده . وقد أظهرت النتائج أن الأطفال الأكبر سناً والبنات أكثر وعياً بإدراك الأنداد.

كما اقترحت أن الإدراك الاجتماعي لا ينمو كقدرة فردية بل كمكون متخصص ذو أبعاد (Mac Donald, Christine. D. 1995(89))

٢٤- حكم الأطفال على الأطفال الآخرين الذين يلبسون نظارات :

تختبر هذه الدراسة ما إذا كان لبس الأطفال للنظارات يعطى تأثيراً سالباً لدى أقرانهم عند الحكم على زملائهم ، وذلك على عينة من أطفال المدارس الابتدائية.

وقد وُجد ان لبس النظارات يزيد من الحكم السلبى ويقلل من الحكم الإيجابى على الآخر، لاسيما لو كان المرتدي من البنات.

(Temy, - Roger-L., Macy, Rebecca- J. 1991 (104)).

٢٥ – نماذج الأطفال : دور الحياة الواقعية فى مقابل النماذج الإعلامية :

تقارن هذه الدراسة بين إدراكات الأطفال للنماذج التلفزيونية والنماذج الواقعية، بمعنى أنها تبحث عن القدوة أو النموذج الذى يدركه الأطفال كقدوة: هل يكون من الحياة الواقعية أم من الحياة الخاصة بالتلفاز ؟ وقد قارنت ذلك بالجنس والعمر.

وبالتالي فقد تضمنت عينة الدراسة ٧٥ فتاة، ٦٩ فتى من الصف الخامس، ٩٤ فتاة، ٧٥ فتى من الصف التاسع.

وقد توصلت الدراسة إلى أن غالبية أفراد العينة قد أدركوا نماذجهم واختاروها من التلفاز، وقد كان هذا بالنسبة للصبية، حيث كانت النماذج من الأبطال الرياضيين، والممثلين، وسائر الشخصيات التلفزيونية.

أما الفتيات فى الصف الخامس فقد كانت اختياراتهم للنماذج من الأصدقاء والآباء والأمهات وسائر الأقارب، بينما جاءت اختيارات فتيات الصف التاسع للنجوم السينمائية ، والشخصيات التلفزيونية. (Duck, Julie. M. 1990 (56))

* * *

تعقيب ختامي على هذا الجزء:

تناول الجزء الأول من فصل الدراسات السابقة – سابق العرض– مجموعة متنوعة من الدراسات التى اهتمت بوصف خصائص الإدراك الاجتماعي فى مواقف تجريبية معينة على عينات من الأطفال.

كما احتوت بعض الدراسات أيضاً على علاقة الإدراك الاجتماعي ببعض متغيرات البحث الحالى المصاحبة.

وسيأتى تحليل لهذه الدراسات فى نهاية هذا الفصل وذلك فى إطار علاقتها بالدراسة الحالية.

أما الجزء الثانى فيتضمن علاقة الإدراك الاجتماعي ببعض المتغيرات العقلية، وذلك على النحو التالي:

ب- دراسات معنية بالعلاقة بين الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية :

٢٦- تأثير حل المشكلات المعرفية بين الأفراد على القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتغير السلوك :

إن الدراسة الحالية تبحث فى تأثير حل المشكلات المعرفية عن طريق التدريب على حلها بتبادل النقاش بين الأفراد، فيما يسمى بـ (ICPS) أى :

Interpersonal Cognitive Problem Solving – Training

وتفرض أن حلقات النقاش وتبادل الأفكار هذه تحسن من القدرة على حل هذه المشكلات بشكل مستمر، بالإضافة إلى أنها ترفع مستويات الكفاءة الاجتماعية، وتقلل بشكل عام من السلوك السلبى.

وتستخدم هذه الدراسة الكفاءة الاجتماعية باعتبارها مرادفا لكل من المهارة الاجتماعية والمعرفة الاجتماعية معاً. وقد طبقت الدراسة مقاييسها على ٢٥ صبياً فى مرحلة المراهقة، وذلك فى ثمانية أسابيع.

وقد توصلت الدراسة من خلال نتائجها إلى أن التدريب المتبع فى الدراسة والخاص بحل المشكلات المعرفية فى حلقات النقاش ، يمكنه أن يقلل من السلوك غير الاجتماعي. (Gallagher. John- Joseph- 1987.(64) PHD).

٢٧- الأداء الكتابي وكيف يرتبط بالقدرة المعرفية والاجتماعية :

تناقش هذه الدراسة العلاقة بين القدرة المعرفية الاجتماعية – "Social Cognitive Ability" ومهارة الكتابة. وقد وجدت الدراسة أن العلاقة الأكثر ارتباطاً تكون بين القدرة المعرفية الاجتماعية والأداء الشفهى أكثر من التحريرى (الكتابى).

(Kroll, - Barry-M. 1985 (79))

٢٨- العلاقة بين القدرات المعرفية والقدرات الاجتماعية فى الطفولة :

بحث حول مرونة التفكير والعلاقة بين الأنداد.

تفرض هذه الدراسة أنه كلما كان الأطفال أكثر مرونة كلما كانوا أكثر قدرة على أن يجنبوا أنفسهم المواقف المشكلة ذات الصراع، ويصبحوا أكثر قدرة على الاندماج فى مواقف أكثر إيجابية ، كما يصبحوا أكثر قدرة على ايجاد الحلول التعاونية.

وتعرف الدراسة المرونة بأنها القدرة على إخفاء الاستجابة لأجل ايجاد استجابة أخرى جديدة.

وقد طُبقت الدراسة على عينة قوامها ١٥٢ طفلاً فى السابعة من العمر.

ولاختبار مرونة التفكير استخدمت بطاقات معينة ، ولقياس السلوك التعاونى والتنافسي طلب من الأطفال أن يرسموا معاً بأقلام رصاص مربوطة، بمعنى أن يقوم بالرسم كل طفلين معاً من نفس الجنس، ومن نفس المستوى (سواء أكان منخفض أو مرتفع) فى مرونة التفكير.

وقد دعمت النتائج الفرض السابق، وأشارت إلى أن الأطفال الأكثر مرونة أكثر قدرة على التعاون، وعلى التعامل مع موضوعات متعددة غير مرتبطة بشكل مباشر بالمهمة (Bnino, Silvia., Catteliro, Elena. 1999(50))

٢٩- العلاقة بين ما وراء القدرة اللغوية، وما وراء المعرفة الاجتماعية، والقراءة :

تختبر هذه الدراسة العلاقة بين ما وراء القدرة اللغوية ، وما وراء المعرفة الاجتماعية، والقدرة العامة على القراءة، وذلك قبل دخول المدرسة الابتدائية ، وبعد بدء تعلم القراءة، وذلك لدراسة تطور ديناميات ما وراء المعرفة على الأطفال.

وتكونت العينة من ٤٨ طفلاً فى سن ٣و٤ (أربع سنوات وثلاثة أشهر) إلى سن ٤,٩ (أربع سنوات وتسعة أشهر) وذلك فى مرحلة ما قبل المدرسة، و٤٠ طفلاً فى الصف الأول الابتدائى وقد طبق على العينة اختبار وكسلر لذكاء الأطفال.

وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين ما وراء المعرفة بالشئ (القراءة بهذه الدراسة) وممارسة القراءة وذلك فى سن ما قبل المدرسة. وبالتالى فالنتائج تقترح وجود علاقة عامة بين المركبين وتختلف هذه العلاقة عبر الوقت.

(Fletcher-Flinn, Claire., Snelson, Heidi. 1997 (61))

٣٠- **علاقة التحصيل الأكاديمى فى المدرسة المتوسطة بكل من العضوية بالجماعة ، والقبول من الأنداد ، وتكوين الصداقات :**

تتكون عينة هذه الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف السادس الذين تمت ملاحظتهم عبر الوقت ، وذلك لاختبار العلاقة موضع البحث.

وقد أظهرت النتائج أن مظاهر العلاقة بالأنداد مرتبطة بشكل غير مباشر بالتحصيل الدراسى بالفصل، حيث وجدت ارتباطات دالة بين هذا التحصيل وبين السلوك الاجتماعي المرغوب فيه.

وتقترح الدراسة عمل المزيد من الأبحاث التى تحلل بشكل أعمق هذه العلاقة، لاسيما عند المراهقين. (Wentzel-KR., Caldwell-K. 1997 (106))

٣١- **علاقة توافق الطفل الدراسي بعلاقته بالأنداد :**

تقيس الدراسة الحالية علاقة التوافق الدراسي بالعلاقة بالرفاق وذلك على عينة من أطفال ما قبل المدرسة سن ٥-٦ سنوات قوامها ١٠٥ طفلاً، ٩٥ طفلة. وقامت الدراسة بالاهتمام بنوعيات معينة من العلاقات، وهى: قبول الند، الصداقة، التضحية.

وقد وجدت الدراسة أن أنواعاً معينة من العلاقات يمكنها أن تؤثر على التوافق المدرسي، لتزيد بشكل دال أو تقلل بشكل دال من هذا التوافق.

(Ladd-GW., Kochenderfer-BJ., Coleman-CC. 1997 (80))

٣٢- **الإدراك الشخصي عند الأطفال ودور الجنس والنضج المعرفي فى الإدراك :**

تهدف هذه الدراسة إلى الاهتمام بثلاثة عوامل تظهر وكأن لها القدرة على التأثير فى الإدراك الشخصي، وأولها هو المعلومات المتاحة عن المدرك، وثانيها هو المعلومات التى يحصل عليها المدرك ، وثالثها مستوى النضج المعرفي للملاحظ وهل يتعثر الإدراك عبر العمر.

وتم تحديد عينة الدراسة بـ ١٦٨ طفل وطفلة وتم اختيار العينة من الصف الأول إلى السابع أى من ٧ إلى ١٣ سنة.

وقُسم الأطفال إلى مجموعتين حيث عرضت على كلا المجموعتين أفلاماً تحتوى على سلوكيات مختلفة، وقد أعطيت احدى المجموعتين معلومات عن أن هذه

السلوكيات اجتماعية، بينما أعطيت المجموعة الأخرى معلومات تتضمن تعريفاً بأن هذه السلوكيات غير اجتماعية.

وقد أسفرت النتائج عن : قام الأطفال الذكور بالتعرف على السلوكيات بشكل أكبر من الإناث.

أثرت المعلومات التى أعطيت لكلا المجموعتين على تعريفهما للسلوك ، حيث تم التعريف بما يتفق والمعلومات المعطاه.

الأطفال الأكبر لديهم قدرة أكبر على تعريف السلوك.

(Frey, Michael Hohn, 1985)

(دراسة دقة الإدراك الاجتماعي – رسالة دكتوراه سنة ١٩٩١(١٠)، ص ١٣٧: ١٤٠))

٣٣- التشابه بين النواحي المعرفية الأكاديمية، والاجتماعية عند التلاميذ الموهوبين :

تقترح هذه الدراسة أن المرونة المعرفية الاجتماعية Social – Cognitive Flexibility بمعنى : القدرة على تكييف المعرفة الاجتماعية المسبقة لإنتاج حلول للمواقف الاجتماعية الجديدة.

هذه المرونة بمثابة مكون مهم للذكاء الاجتماعي ، إذ أن هناك علاقة القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ، والموهبة الاجتماعية.

وهذه الدراسة تعد بمثابة مقال نظري كون استنتاجات من مراجعة نتائج الأبحاث المطبقة على الأطفال الموهوبين

(Jones, Karen., Day, Jeanne D. 1996 (74))

٣٤- العلاقة بين النضج الوجدانى والذكاء والإبداع عند الأطفال الموهوبين :

تختبر هذه الدراسة العلاقة بين النضج الوجدانى بمعنى: القوة المشجعة على تحقيق قدرات الفرد فى إطار المتطلبات الاجتماعية، وعلاقتها بكل من الذكاء والإبداع، وذلك على عينة من ٢٢١ طفل موهوب بالمدارس الخاصة بإسرائيل.

وقد وجدت الدراسة أن الأطفال كلما ارتفع ذكاؤهم ونضجهم الوجدانى كلما كانوا أكثر قدرة على الإبداع ممن هم أقل نضجاً وجدانياً من الأطفال الموهوبين.

(Landau, Krika., Weisshler, Kineret. 1998 (81))

٣٥- الكفاءة الوجدانية الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة :

العلاقة بين الذكاء والنضج :

تعتبر هذه الدراسة الكفاءة الوجدانية الاجتماعية:

Social –Emotional Comptince (SEC)

بمثابة مقياس لفعالية الفرد الكلية فى التعامل مع البيئة ، ولمعرفة مـــا إذا كانت (SEC) تعتمد على الذكاء والنضج الاجتماعى عند الأطفال الصغـــار، لمعرفـــة ذلك بشكل تجريبى فقد تمت دراسة ٤٠ طفلاً فى مرحلة ما قبل المدرسة، ولمعرفـــة درجة ذكائهم فقد تم تطبيق اختبار ذكاء مقنن عليهم، ولقيـــاس (SEC) ، والنضـــج الاجتماعي فقد تم ملاحظة الأطفال فى الأنشطة المختلفة بالروضة والمنزل.

واعتماداً على الملاحظة والاختبار ونتائجهما فقد تم تصنيف الأطفال فى مجموعات:

منخفضة الذكاء، ومرتفعة الذكاء، ومنخفضـــة فـــى النضـــج الاجتمـــاعي، ومرتفعة فيه.

وقد أظهرت النتائج أن :

الأطفال ذوي الذكاء الأعلى، والنضج الاجتماعي المرتفع قد أحرزوا درجـــات مرتفعة بوضوح أو بدلالة فى مقياس الكفاءة الوجدانية الاجتماعية، وذلـــك مقارنـــة بمن هم أقل فى الذكاء والنضج.

ومن هذه النتيجة تستنتج الدراسة أن:

مستوى نضج وذكاء الطفل يساهم بشكل دال واضح فى الكفاءة الوجدانيـــة الاجتماعية ((Brar, S., 1992 (49)

٣٦- سلوكيات اللعب ومهارات التفكير التباعدي عند الأطفال الصغار :

تختبر هذه الدراسة العلاقة بين سلوكيات اللعب المعرفى والاجتمـــاعي عنـــد أطفال ما قبل المدرسة واختبارات التفكير التباعدي، ومقارنة هذا بـــذاك، وبـــالتفكير التقاربي أيضاً. وقد وجدت الدراسة أن هناك علاقة عكســـية بيـــن الســـلوك غـــير الاجتماعى والتفكير التباعدى، كما وجدت الدراســـة أيضـــاً ارتبـــاط النشـــاط غـــير الاجتماعى بالدرجات المنخفضة على مقياس التفكير التقاربى.

(Dunn, Loraine, Heriwg, Joan . E. 1992 (57)

٣٧- شهادة الشهود وكيف يحكم المحقق على دقتها من تقارير الذاكرة:
دراسة على عينة من البالغين والأطفال :

تقع أعمار عينة الدراسة ما بين ٥-٦ سنوات، ٩-٢٠ سنة ، وقد تم اختبارهم معملياً وذلك بمشاهدتهم لمجموعة من شرائط الفيديو ثم كتابة تقارير من الذاكرة حول ما شاهدوه، ليعبر هذا عن مدى دقة إدراكهم (أو حكمهم). وقد وجدت الدراسة أن الشهود الأكثر دقة يتذكرون بدقة أكثر وتكون تقاريرهم أكثر ثباتاً من غيرهم الأقل دقة.

(leippe, Michael-R., Manion, Andrew-P., Roman- Czyk, Ann, 1992 (84).

٣٨- الاختلافات العمرية في ذاكرة الأطفال بالنسبة لمعلومات حول : العدوان، الانطواء ، السلوك الاجتماعي المرغوب فيه، على عينة من البنين والبنات :

تتكون عينة هذه الدراسة من ٨٤ طفل وطفلة بالصف الثانى ومثلهم بالصف السادس. وتم إسماع هذه العينة مجموعة من الأوصاف لشخصيات مفترضة من البنين والبنات تم وصفها على أن بعضها عدواني، والآخر منطوى، والثالث يسلك سلوكاً اجتماعياً مرغوباً فيه.

وقد أظهر النتائج أن استدعاء المعلومات الخاصة بالعدوان كان أفضل عند البنين منه عند نظرائهم من البنات، بينما كان استدعاء المعلومات الخاصة بالسلوك الانطوائى أفضل عند البنات منه عند البنين.

كما أظهرت النتائج تأثير متغير العمر (أى وجود اختلافات عمرية) خاصة باستدعاء المعلومات المتاحة حول السلوك الانطوائى، والاجتماعي المرغوب، بينما لم يؤثر العمر فى القدرة على استدعاء السلوكيات العدوانية.

وتشير نتائج الدارسة إلى أن :

الأطفال فى سن المدرسة وفى بدايات المراهقة يتأثر استدعاؤهم للمعلومات حول أندادهم بنوع الأطفال (جنسهم). ((Bukowski, William, M. 1990 (51)

٣٩- تأثير أبنية الأطفال المتاحة على تكوين الانطباع واستدعاء المعلومات الاجتماعية (هنا حول العدوان) :

تقترح نظريات المعالجة المعرفية "Cognitive Processing Theories" أن الأطفال يكونون أكثر قابلية للاستجابة بشكل عدواني عندما يكتشفون أو يلاحظون أو يفهمون الإشارات أو الإيماءات أو المعلومات الاجتماعية بصعوبة، الأمر الذى يجعلهم لا يستدعون بشكل مناسب المعلومات الاجتماعية اللازمة، وبالتالى لا يستطيعون السيطرة على سلوكهم بالتفكير فى تبعات هذا السلوك وبناء عليه فنموذج البناء المتاح "A constrict Accessibility Model" يقترح أن الأطفال ينتفعون بمحتوى الأبنية الموجود بالذاكرة فى تفسير المواقف الاجتماعية الأمر الذى يؤثر على إدراكاتهم واستدعاءاتهم.

ويفرض هذا النموذج أن الأطفال العدوانيين يمتلكون أبنية قليلة من السلوك الاجتماعي المرغوب فيه، وأبنية كثيرة من السلوك غير الاجتماعي، وذلك مقارنة بغيرهم من الأطفال غير العدوانيين .

وهذا الميل عند هؤلاء الأطفال يزيد من قالبة تفسيرهم لذلك الكم الهائل المركب من المثيرات على أنها عدائية أو عدوانية.

وبناء على ما سبق، فإن هذه الدراسة تفرض أن:

محتوى البناء الاجتماعي المتاح لدى الطفل يؤثر على إدراكه الاجتماعى، وعلى القدرة على الاستدعاء.

وقد اختيرت لهذا عينة من ١٢١ طفل وطفلة فى سن ٦ إلى ٩ سنوات وبتطبيق المقاييس المستخدمة فى الدراسة، أظهرت النتائج:

صحة الفرض السابق ، ودعمته ، بمعنى أن :

أبنية الطفل الاجتماعية تؤثر بشكل دال على إدراكه الاجتماعى وسلوكه وتذكره للأنداد. (Strromquist-Valerie-Jean. 1995.(103),PHD)

٤٠- التفرقة أو التمييز بين شكلين من أشكال الذكاء :

الذكاء المعرفي الاجتماعي، والذكاء الأكاديمى:

صممت هذه الدراسة لتحدد بشكل خاص ما إذا كانت القدرة الأكاديمية السائلة Academic Fluid Ability، والقـــدرة الســائلة الاجتماعيـــة "Social Fluid Ability"[*] يمكن فصلهما أى أنهما قدرتين متميزتين، هذا من جهة،

ومن جهة أخرى تهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف ما إذا كانت القدرة الســائلة الاجتماعية يمكن تمييزها عن القدرة المتبلورة الاجتماعية Crystallized Social Ability .

وبتطبيق المقاييس المتخصصة على عينة من الأطفال بواسطة المدرسين، أســفرت النتائج عن أن :

- المعارف الاجتماعية السائلة تعتبر بمثابة مكـــون معرفـــى مـــهم للذكـــاء الاجتماعي، ومكون مغذى للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.
- القدرة الاجتماعية السائلة يمكن تمييزها عن كل من :
  - القدرة المعرفية السائلة فى المنظور الأكاديمي.
  - والذكاء المتبلور الاجتماعي.

وذلك على الرغم من أن القدرة السائلة المعرفية لا يمكـــن تمييزهـــا عـــن القدرة المتبلورة الاجتماعية .

- هناك علاقة موجبة دالة بين الاستبصار أو البصيرة الاجتماعيـــة "Social Insight" والقدرة السائلة الاجتماعية والتى تعد بمثابة مظهر مهم للكفـــاءة الاجتماعية.
- وفى النهاية توصى الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث حول سائر أشـــكال الذكاء الاجتماعي ، والعلاقة بالذكاء الأكاديمي.

(Jones – Karen- Leigh- 1996. (75), PHD)

(*) يشير المتبلور إلى المكون البيئي، والسائل إلى المكون الوراثي ، وذلك قياساً على أن هناك نوعين من الذكـــاء: ســـائل (وراثى) ، متبلور (بيئى) ، (الإطار النظرى بالدراسة).

٤١- قياس وجهات نظر الأطفال حول حياتهم الأكاديمية الاجتماعية والوجدانية: دراسة تقييمية لإدراك الذات:

تقيس هذه الدراسة بشكل طولى قدرة الأطفال على إدراك ذاتهم وذلك من خلال مقياس يدعى بركلي "Berkeley".

وتتضمن التجربة ٩٧ طفلاً طبق عليهم المقياس فى ثلاثة أوقات متتابعة هى:

- مرحلة ما قبل دخول المدرسة، مرحلة الرياضى، مرحلة الصف الأول الابتدائى. وتكون مقياس إدراك الذات المستخدم بالدراسة من : ٦ أبعاد هى:

الكفاءة الأكاديمية، دافع الإنجاز أو التحصيل، الكفاءة الاجتماعية، القبول من الأنداد، الاكتئاب فى مقابل القلق، العدوان.

وقد أظهرت النتائج أن أطفال سن ٤,٥ إلى ٧,٥ سنة يمتلكون مفهوماً للذات متعدد الأبعاد ، ويمكن قياسه بثبات.

(Measelle, Jeffrey-R. and Others. 1998 (94))

٤٢- العلاقات بين إدراك الفرد لذاته فى : كفاءته الاجتماعية وأهدافه الاجتماعية، وكفاءته الأكاديمية:

طُبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٣٨٠ طفلاً، ٣٧٣ طفلة فى الصف الخامس، وذلك لبحث الارتباطات بين اعتقاد الأطفال حول كفاءتهم الأكاديمية، وكل من كفاءتهم الاجتماعية، وأهدافهم الاجتماعية: بأن يكونوا مسئولين اجتماعياً، ويكونوا وينموا علاقات اجتماعية مع الغير.

وقد أظهرت النتائج أن الإناث يشعرن بالكفاءة أكثر من الذكور، وذلك فيما يتعلق بالعلاقة بالمدرسين.

بينما لم توجد فروق راجعة للنوع فيما يتعلق بالكفاءة الاجتماعية المدركة فيما يتعلق بالعلاقة بالأنداد.

وقد أشار تحليل الانحدار إلى أن إدراك التلاميذ لكفاءتهم الاجتماعية فى علاقتهم بالمعلمين والأنداد ، يرتبط بشكل دال بالكفاءة الأكاديمية .

وبالتالى فنتائج الدراسة تشير إلى أن :

الإدراك الاجتماعي- مثل الإدراكات الاجتماعية سابقة الذكر- مـــهم فـــى تقـدم التلاميذ الاكاديمى، وبناء عليه فعلى المعلمين أن ينتبـــهوا جيـداً إلـــى علاقـــات التلاميذ الاجتماعية داخل الفصل.

(Patrick, Helen., Hickes, Lynley., Ryan, A llison.M. 1997 (95))

*   *   *

الدراسة الحالية وعلاقتها بالدراسات السابقة

مـــن خـــــلال :

التعقيب التحليلى على الدراسات السابقة :

- دراسات الجزء الأول (أ) :

يتناول هذا الجزء الدراسات المعنية بمناقشة خصائص الإدراك الاجتماعي عامــة، ويمكن تقسيم هذا الجزء إلى مجموعات بحسب نتائج الدراسات كما يلي:

دراسات تناولت دقة الإدراك الاجتماعي :

- **الدراسة رقم (١) :** والتى قصرت اهتمامها على تناول دقة إدراك الأطفال للعلاقـــات بين الأفراد وذلك فى مرحلة الطفولة الوسطى. وقد أظهرت النتـــائج بشكل ثابت إدراك الأطفال لقدرات أندادهـــم ولســـلوكهم مـــع إدراك مدرسيهم.

"وتعتبر هذه النتيجة مؤشراً لقدرة الأطفال الصغار فى هذه المرحلة- الطفولة الوسطى- على الإدراك بدقة، والدليـــل علـــى ذلـــك اتفـــاق تقديراتهم مع تقديرات مدرسيهم"

- **الدراسة رقم** (١٦): تناولت علاقة دقة الإدراك الاجتماعي ببعض المتغيرات على عينة من أطفال سن ٦ إلى ١٢ سنة ، وتضمنت المتغيرات: العمر، النوع، الذكاء ، وغيرهم .
وبينت **النتائج** : وجود علاقة عكسية بين الدقة والعمر، بمعنى أن الأطفال الأصغر سناً أكثر دقة ممن هم أكبر منهم ، وهكذا.
- عدم وجود علاقة بين الدقة وكل من : النوع، الذكاء.
"وتعتبر هذه الدراسة قريبة من الدراسة الحالية، وذلك في : المرحلة العمرية (٦←١٢ سنة) بينما البحث الحالي (٨←١٢ سنة)، دراسة علاقة الدقة ببعض المتغيرات: العمر، النوع، الذكاء، وغيرهم. وبينت النتائج :
- وجود علاقة عكسية بين الدقة والعمر، بمعنى أن الأطفال الأصغر سناً أكثر دقة ممن هم أكبر منهم، وهكذا.
- عدم وجود علاقة بين الدقة وكل من : النوع، الذكاء.

وهذه منطقة مشتركة بين هذه الدراسة والدراسة الحالية ، ستتحرى الباحثة من مدى ثباتها في إطار العينة الحالية، ويضاف لهذا متغيرات أخرى في البحث الحالي".

- **الدراسة رقم** (٢٣): وتناولت هذه الدراسة الإدراك الاجتماعى بمعنى الدقة فى إدراك الأطفال لأندادهم، ووجدت الدراسة أن الأطفال الأكبر سناً والإناث أكثر وعياً بأندادهم.
كما اقترحت الدراسة أن الإدراك الاجتماعي مركب وليس سمة فردية، وينبغى دراسته على أنه مركب ذو أبعاد.
"وبناء عليه فقد تناولت هذه الدراسة الدقة كأحد أبعاد الإدراك الاجتماعي، وذلك فيما يتعلق بإدراك الأنداد، وأظهرت نتائجها فروقاً فى الجنس والعمر ارتباطاً بهذه القدرة."
وبهذا الشكل فالدراسة الحالية تختلف عن الدراستين السابقتين الأمر الذى يدعو لمزيد من الأبحاث".

- **علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة بالنسبة لمتغير الدقة :**

١- تتناول الدراسة الحالية علاقة دقة الإدراك الاجتماعي بعمليتين عقليتين غير اجتماعيين هما: التذكر والتفكير التباعدي، كما تفرض أن هذه العلاقة موضع البحث تختلف بارتباطها ببعض المتغيرات المصاحبة وهى: العمر، النوع، الذكاء: عقلي، ووجداني. وذلك فى سن (٨←١٢سنة) ← مرحلة العمليات العقلية المحسوسة عند بياجية.

٢- لم تتناول الدراسات السابقة دقة الإدراك الاجتماعي بالمعني المستخدم فى الدراسة الحالية (النسبة بين البعد المقارن للفرد (أ) ، وإدراك ب لنفسه - إدراك جـ لنفسه) – خاصة الدراسة رقم (١، ٢٣) بل تناولته كجزء من عملية الإدراك الاجتماعي وركزت على العلاقة بالأنداد.

٣- اختلفت النتائج فى الدراسات الثلاثة (١، ١٦، ٢٣) حول العلاقة بين الدقة والعمر والنوع، الأمر الذى يعضد إجراء المزيد من الدراسات.

٤- تناولت الدراسة رقم (١٦) بعض متغيرات الدراسة الحالية لكنها لم تتناول علاقة الدقة بالعمليات العقلية (العلاقة بين مكون اجتماعي، وآخر غير اجتماعي)، واختلافها فى وجود بعض المتغيرات المصاحبة فى سن (٨← ١٢ سنة).

٥- ذكرت الدراسة رقم (٢٣) فى نتائجها وتوصياتها أهمية تناول الإدراك الاجتماعي كمركب ذو أبعاد الأمر الذى يعضد من أهمية الدراسة الحالية، التى تناولت الإدراك الاجتماعي فى نظرية كمية ذات سبعة أبعاد.

دراسات تناولت علاقة الإدراك الاجتماعي بمتغير العمر :

- تتناول الدراسات من الدراسة رقم (٢) إلى الدراسة رقم (١٠) هذه العلاقة- وإن كان بعض هذه الدراسات يتناول متغيرات أخرى إلى جانب العمر، كالنوع مثلاً وقد اشتركت هذه الدراسات فيما يلى :

- كلما زاد العمر كلما زادت قدرة الأطفال على تعريف السلوك أكثر، وقد جاء وصف ذلك بالدراسة رقم (٥) – مثلاً – حيث تكون جمل الأطفال استناجية بالسن الصغير، وتفصيلية توضيحية بزيادة السن. كذلك العلاقة طردية بالدراسة رقم (٢٠).

- تعلل الدراسة رقم (٧) أن اختلاف الإدراك بزيادة العمر راجع إلى تطور الإدراك عند الطفل، من إدراك متمركز حول الذات (أناني) إلى إدراك أكثر اجتماعية وأقل تمركزاً.
- وجدت ارتباطات خاصة بالإدراك مع زيادة العمر :

– كزيادة الحساسية بمعنى الإدراك الاجتماعي بزيادة العمر خاصة فى مرحلة ما قبل المراهقة فى الدراسة رقم (٤).

– وزيادة القدرة على التصور والاستدلال بزيادة العمر. بالدراسة رقم (٦).

– واختلاف إدراك السيطرة والتسلط باختلاف العمر، ففى السن الصغير تدرك مرتبطة بالعدوان، بينما فى السن الأكبر تدرك مرتبطة بالمكانة الاجتماعية. بالدراسة رقم (١٠).

– ووجدت دراسة أخرى أن الأطفال الأكبر يكونون أكثر قدرة على تعريف السلوك غير الاجتماعي بشكل صحيح، وأن الذكور أفضل من الإناث فى ذلك. الدراسة رقم (٨).

– معالجة المعلومات الاجتماعية تزيد بزيادة السن . الدراسة رقم (٢).

– الأطفال الأصغر أكثر قدرة على التعرف على الانفعال الأبسط . الدراسة رقم (٣).

- تنوعت نتائج الدراسات فيما يتعلق بالعلاقات بين الإدراك الاجتماعي والنوع.
- تعد الدراسة رقم (٩) هى الدراسة الوحيدة التى أظهرت من بين نتائجها أن الإدراك الاجتماعي الخاص بإدراك الذات يزيد فى الصفوف الابتدائية الأولى- كالصف الأول – عنه فى الصفوف الأخيرة- كالصف الخامس الابتدائى.

• علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، بالنسبة لمتغير العمر:

- تتناول الدراسة الحالية متغير العمر كمتغير مصاحب يمكنه أن يؤثر على العلاقة الرئيسية موضع البحث، وهى بين أبعاد الإدراك الاجتماعي كمركب اجتماعي، وبعض العمليات العقلية كمركب غير اجتماعي.

وهذا ما لم تتناوله أى من الدراسات السابقة .

- تنوع نتائج الدراسات حول علاقة العمر ببعض أشكال الإدراك الاجتماعي (أى الإدراك الاجتماعى لكم متنوع من السلوكيات)، تعضد من أهمية الدراسة الحالية، والتى تتناول الإدراك الاجتماعي لسلوك اجتماعي مرغوب فيه (كالقدرة الاجتماعية) ، وسلوك اجتماعي قد يكون غير مرغوب فيه (كالسيطرة والتسلط).
- اختلاف نتيجة الدراسة رقم (٩) عن سائر الدراسات فيما إذا كانت العلاقة بين العمر والإدراك الاجتماعي طردية أم عكسية، تلح على إجراء المزيد الدراسات، الأمر الذى ستناقشه الدراسة الحالية : مع الإدراك الاجتماعى، ومع دقة الإدراك الاجتماعي، كمتغير مصاحب.

دراسات تناولت علاقة الإدراك الاجتماعي بمتغير النوع :

- الدراسة رقم (١١) :

حيث ركزت اهتمامها على الفروق بين الجنسين فى إدراك وتصوير الأحداث والشخصيات التاريخية.

حيث أشارت إلى اهتمام البنات بالنواحى الأسرية، والبنين بالشخصيات البطولية من الرجال.

- الدراسة رقم (١٢) :

والتى اتسع مجالها ليشمل إدراك كل نوع لمختلف المثيرات ، وقد بينت أن تعبيرات البنين تركز على إدراك السلوكيات المفعمة بالحركة والقوة العضلية، بينما البنات يركزن أكثر على السلوك الهادئ والشكل الخارجى..

وتقترح الدراسة دور التطبيع الاجتماعي فى التأثير على الإدراكات والتعبير لكل من الأولاد والبنات.

- **علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :**

▪ لم تتناول الدراسات السابقة متغير النوع على النحو الذى تناولتـه الدراسـة الحاليـة (كمتغير مصاحب مؤثرة على العلاقة موضع البحث).

▪ تباينت وتنوعت نتائج الدراسات حول العلاقة بين النـوع والإدراك الاجتمـاعي، فـى هاتين الدراستين والدراسات السابقة التى ربطـت بيـن الإدراك الاجتمـاعي والعمـر والنوع. مما يحث على المزيد من الدراسة.

▪ إشارة الدراسة رقم (١٢) إلى أن الفروق بين الجنسين فى الإدراك تعود أكثر للتطبيـع، تدل على أنه لو تساوت الظروف الاجتماعية الاقتصادية الثقافية فلن توجد فروق فـى الإدراك. الأمر الذى يحث على المزيد من الدراسة لبحث صحة هذه الملاحظـة التـى خرجت بها الدراسة السابقة.

دراسات تناولت الإدراك الاجتماعي وعلاقته بمتغير الذكاء :

تتناول الدراسات من أرقام (١٣ إلى ١٦) هذه العلاقة ، وفـى الواقـع فقـد تبـاينت نتائجها.

فمن هذه الدراسات ما يشير إلى وجود علاقة ومنها ما يشير إلى عدم وجود علاقـة، ومنها ما يربط هذه العلاقة بالعمر، حيث يرى أنها تزيد بزيادة العمر.

ومن ثم فإن تباين هذه الدراسات يضع علامة استفهام حول السبب فى تباينها. وفـى نفس الوقت يحث على إجراء المزيد من الدراسات.

- **علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :**

١- لم تتناول الدراسات السابقة الذكاء كمتغير مصاحب على النحو الذى فعلته الدراسة الحالية.

٢- لم تتناول الدراسات السابقة علاقة الإدراك الاجتمـاعي كأبعـاد أو كمركـب مـن مجموعة أبعاد بالذكاء.

٣- الدراسة الوحيدة التى تناولت الإدراك الاجتماعي من نفس منظور الدراسة الحاليـة – أى مركب من مجموعة أبعاد – لم تتناول العلاقة بالذكاء الوجدانى، أو بأى نـوع

آخر من أنواع الذكاء، كالذكاء الاجتماعي مثلاً، ولكنها اقتصرت على الذكاء العقلي العام. (وهى الدراسة رقم ١٦).

من كل ما سبق يظهر دور الدراسة الحالية فى علاقتها بمتغير الذكاء : عقلي ، ووجدانى.

دراسات تناولت خصائص أخرى للإدراك الاجتماعي :

جمعت الباحثة هذه النوعية من الدراسات لإلقاء المزيد من الضوء حول طبيعة عملية الإدراك الاجتماعي ، الأمر الذى يمكن أن يفيد فى الدراسة الحالية .

وتقع هذه الدراسات من رقم (١٧) إلى رقم (٢٥) ، ما عدا ما تم ذكره سابقاً،

وفى الدراسة رقم :

(١٧) أظهرت النتائج وجود ارتباطات دالة سالبة بين السلوك المشكل ومقياس الإدراك الاجتماعى .

(١٨) وجود ارتباط بين ما يعتقده الأطفال وما يحققوه اجتماعياً. وكذلك الدراسة رقم (٢١).

يستنتج مما سبق :

أنه كلما ازداد الإدراك الاجتماعي كلما قل السلوك المشكل، والعكس صحيح. ومن ثم فهناك علاقة بين المعتقد حول السلوك (أو ما يمكن أن يسمى بالمكون المعرفى الاجتماعي) والسلوك الدال عليه.

(١٩) ينجذب الأطفال لبعضهم البعض ويختارون بعضهم عندما يكون بينهم قدر مشترك فى : مهارات الاتصال الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية .

(٢٢) الأطفال العدوانيون أكثر ميلاً لتشويه الإدراك من العاديين ، فهم يبالغون فى تقدير سلوك أندادهم العدوانى ويقللون من سلوكهم الخاص.

(٢٤) تؤثر الناحية الشكلية (المظهر الخارجى) فى عملية الإدراك ، كما تؤثر الخصائص الشخصية.

(٢٥) يؤثر التلفاز فى مرحلة معينة بالنسبة للبنين والبنات على إدراك الطفل الاجتماعي وتأثره بقدوة معينة، الأمر الذى يجب أن تراعيه المؤسسات التربوية، وكذا أجهزة الإعلام.

وستراعى الباحثة نتائج هذه الدراسات السابقة، وذلك عند مناقشة نتائج الدراسة الحالية، عندما يتطلب الأمر ذلك.

* * *

- **دراسات الجزء الثانى (ب) :**

جمعت الباحثة هذه المجموعة من الدراسات على أساس أنها تتناول العلاقة بين الإدراك الاجتماعي كمكون اجتماعي، وبعض المتغيرات العقلية كمكونات غير اجتماعية ، الأمر الذى تهتم به الدراسة فى المقام الأول ، وقد جاءت نتائج هذه الدراسات بترتيب ذكرها، كما يلى :

(٢٦) توصلت إلى وجود علاقة بين تدريبات المناقشة للمشكلات العقلية فى حلقات النقاش، وتقليل السلوك غير الاجتماعي.

وبالتالى فهذه النتيجة تشير إلى إمكانية وجود علاقة بين مكون معرفى ومكون اجتماعي – وذلك على عينة من الأطفال ومثلها الدراسات رقم ٢٩، ٣٢، ٣٩.

(٢٧) وجود علاقة بين القدرة المعرفية الاجتماعية والقدرة اللغوية الشفهية ، مما يعضد من إمكانية العلاقة السابقة.

(٢٨) وجود علاقة بين مرونة التكفير : بمعنى القدرة على استخدام استجابات جديدة عندما يتطلب الموقف ذلك– وسلوك التعاون مع الأنداد ، كسلوك اجتماعي مرغوب فيه.

وبالتالى فقد تناولت هذه الدراسة مرونة التفكير بمعنى استخدام استجابات جديدة وعلاقتها بالتعامل مع الأنداد.

وبالتالى فهى ركزت على عنصر الجدة فى التفكير ، وبالنسبة للمكون الاجتماعي فقد ركزت على التعاون مع الأنداد.

أما الدراسة الحالية *فهى تتناول التفكير التباعدي بمكوناته من طلاقة ومرونة وجدة وأصالة، وعلاقته بأبعاد الإدراك الاجتماعي وبالدقة الاجتماعية، الأمر الذى يختلف عن الدراسة السابقة ويعتبر أكثر تحليلاً منها.*

(٣٠) وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمى والسلوك الاجتماعي المرغوب فيه، والدراسة تقترح عمل المزيد من الأبحاث التى تحلل بشكل أعمق هذه العلاقة.

وبالتالى فهذه النتيجة تحث على الدراسة الحالية التى تبحث فى العلاقة بين المكونين العقلي والاجتماعي ، والتى تحلل أدوات التحصيل الأكاديمى مثل : التذكر- التفكير- الذكاء.

(٣١) وكذلك الدراسة هذه حيث وجود علاقة بين التوافق الدراسى، وبعض العلاقات بالأنداد . وكذلك الدراسة رقم (٣٣).

(٣٤) وهى تجمع بين الذكاء العقلي والنضج الوجدانى وعلاقتهما بالإبداع ، وترى أن هذه العلاقة تبدو بوضوح أكثر عند الموهوبين. ومثلها كذلك الدراسة رقم (٣٥).

وتعد هذه الدراسة أول دراسة تتناول الجانب الوجدانى، وهذه العلاقة التى تظهر عند الموهوبين تثير تساؤلاً حول إمكانية وجودها عند العاديين، الأمر الذى يحث على الدراسة الحالية وذلك فى إطار الذكاء الوجدانى.

(٣٦) وهى تعضد من العلاقة بين التفكير التباعدي والسلوك الاجتماعي المرغوب فيه، والعكس صحيح بالنسبة للتفكير التقاربى، وقد تم استنتاج ذلك من خلال ملاحظة سلوك اللعب عند الأطفال.

وتقترب هذه الدراسة من الدراسة رقم ٢٨ والتى ربطت بين مرونة التفكير وسلوك التعاون مع الأنداد، الأمر الذى يعضد من استنتاج أن السلوك الاجتماعي الايجابى مع الغير يتطلب قدراً من المرونة فى التفكير أو التفكير بشكل غير تقليدى.

وستختبر الدراسة الحالية *ما إذا كان التفكير بشكل غير تقليدى (تباعدى) يرتبط بإدراك الآخرين (بأبعاد معينة) ، وبدقة إدراكهم، وطالما أن الدراسات مالت نحو وجود علاقة بين هذا النوع من التفكير والسلوك الاجتماعى المرغوب، فمن المفروض إذن تكون هناك علاقة بين التفكير غير التقليدى والمكون الإدراك الاجتماعي والذي يسفر وجوده عن هذا السلوك المرغوب – وهذا ما فرضته الباحثة وما ستتحقق منه فى العلاقة بمجموعة أبعاد الإدراك.*

(٣٧) وجود علاقة بين القدرة على التذكر بدقة، ودقة إدراك الأحداث.

وهذا ما ستتحقق منه الدراسة الحالية على سن أو مرحلة عمرية أكبر، وبتطبيق مفهوم الدقة فى إطار نظرية الأبعاد.

(٣٨) تأثر القدرة على استدعاء المعلومات عن الأنداد عند الأطفال الصغار بنوعيهم.
وستستخدم الدراسة الحالية النوع كمتغير مصاحب فى إطار العلاقة بين التذكر ونظرية الأبعاد.

(٤٠) وتشير هذه الدراسة من نتائجها سابقة الذكر إلى أن :

القدرة الاجتماعية : القدرة على معالجة المعلومات الاجتماعية أو المثيرات الاجتماعية، يمكن اعتبارها مركب من مكونين إحداهما سائل وراثى فطري أى استعداد مبدئى،

وثانيهما متبلور بيئ مكتسب تنميه البيئة .

وهى قدرة يمكن تمييزها عن الذكاء الأكاديمى أو القدرة الأكاديمية .

وتقترح الدراسة عمل مزيد من الأبحاث حول أنواع الذكاء وعلاقاتها .

والدراسة الحالية :

تبحث فى علاقة نوعين من الذكاء : ذكاء عقلى عام يفيد فى جميع العمليات العقلية ويدخل فى تركيبها، ومنها التحصيل، والذكاء الوجدانى، ثم استخدام كليهما من حيث علاقتهما بأبعاد الإدراك الاجتماعي، وكذلك بدقة الإدراك الاجتماعي، ثم استخدامهما كمتغيرين مصاحبين يؤثران على العلاقة موضع البحث.

وبذلك فالدراسة الحالية تحقق ما أوصت به أو ما اقترحته الدراسة السابقة.

(٤١) وبالأخص (٤٢) تشير إلى : وجود علاقة بين الإدراك الاجتماعي وتقدم الأطفال أكاديمياً، فالأطفال الذين يدركون كفاءتهم الاجتماعية فى علاقتهم بالمعلمين والأنداد يظهرون كفاءة أكاديمية بشكل دال.

الأمر الذى يلقى المزيد من الضوء على أهمية المناخ التربوى الاجتماعي لـــدوره الفعال المؤثر على التحصيل الاكاديمى.

الأمر الذى يشير إلى إمكانية العلاقة بيـــن المكـــون الاجتمـــاعي والعقلـــي غـــير الاجتماعي، بحيث يؤثر الأول على الثانى وينميه أو يقلل منه، الأمـــر الـــذى يـــهم الدراسة الحالية.

*　　*　　*

ومن العرض السابق التحليلي للدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية، يمكن القول عامة أن :

(١) الدراسة الحالية تتناول الإدراك الاجتماعى كمركب من سبعة أبعاد وعلاقته بعمليـــات عقلية مركبة هى التذكر، والتفكير التباعدى.

الأمر الذى لم تتناوله الدراسات السابقة، بل أوصت به احدى الدراسات بذكرهـــا أن الإدراك ينبغى دراسته كمركب من أبعاد .

(٢) تتناول الدراسة الحالية دقة الإدراك الاجتماعي فى علاقته بالعمليات سابقة الذكـــر، *الأمر الذى لم تتناوله أى من الدراسات السابقة.*

(٣) تتناول الدراسة الحالية نظرية الأبعاد فى إطار العلاقة بنوعين من أنـــواع الذكـــاء: عقلى عام، ووجدانى. *مما لم تذكره أى من الدراسات السابقة* ، التى لم تتناول علـــى الإطلاق هذا النوع من أنواع الذكاء (الوجدانى).

(٤) تتناول الدراسة الحالية العلاقة سابقة الذكر فى إطـــار تأثرهـــا ببعـــض المتغـــيرات المصاحبة وهى هنا: العمر، النوع، الذكاء بنوعيه سابقا الذكر.

(٥) تمثل المرحلة العمرية موضع البحث تبايناً بين الدراسات المختلفة كمرحلة مهمة فى عملية الإدراك الاجتماعي، ربما لأنها انتقالية بين الذاتية والاجتماعية ، كمـــا ذكـــرت احدى الدراسات ، أو لأنها تجمع بين الطفولة الوسطى ومرحلة ما قبل المراهقـــة، أو لأنها تضم مرحلة عمرية مستقلة كما جاء فى نظرية بياجية .

وبالتالى فكل ما سبق يعضد من أهمية إجراء الدراسة الحالية .



الفصل الرابع

التجربة الإستطلاعية

أولاً : الهدف من التجربة الاستطلاعية :

تسبق التجربة الاستطلاعية ، التجربة النهائية للبحث ، وتهدف للتحقق من مدى مناسبة أدوات القياس، وسرعان ما يتبادر للذهن سؤال وهو:

إلى أى مدى تناسب هذه المقاييس – المنتقى منها والمصمم بهذه الدراسة– ما وضعت لقياسه ؟ هذا من جهة، ومن جهة أخرى، إلى أى مدى تناسب هذه المقاييس الفئات العمرية موضع البحث والدراسة؟

وفى محاولة من الباحثة للإجابة على ما سبق ،

كانت التجربة الاستطلاعية،

فالتجربة الاستطلاعية أو التمهيدية هى خطوة أولى نحو تنفيذ فكرة البحث،

وهى تختبر مدى مناسبة الأدوات لما تقيس ، أي :

١- مدى وضوح البنود للمطبق عليهم.

٢- **مدى كفاية البنود:** هل هى مناسبة من حيث العدد، أم مطولة، أم مختصرة؟

٣- هل الزمن المحدد لتطبيق المقياس مناسب لعدد البنود ، ولسن المطبق عليهم؟

٤- **كيف ستقنن الأسئلة:** من حيث إجراءات التطبيق والتصحيح، ووفقاً لما يتناسب والمطبق عليهم؟

٥- **مدى مناسبة الأسئلة للأطفال :** هل هى مناسبة لخصائصهم العمرية والعقلية، وإلى حاجاتهم ومتطلباتهم وطبيعتهم عامة.

وفى محاولة لتحديد ما سبق تحديداً دقيقاً – قدر المستطاع– كانت التجربة الاستطلاعية بعنصريها الأساسيين :

- **عينة التجربة الاستطلاعية.**
- **الأدوات أو المقاييس ، من حيث :**

تصميمها ، وتطبيقها ، والنتائج المترتبة على التطبيق ، من حصر للدرجات وتعديل للبنود، وتحديد لطريقة الإجراء والتصحيح.

والتأكد من مناسبة الأدوات خطوة تمهيدية أساسية ، لابد وأن تسبق التجربة النهائية.

ذلك لأن الأدوات هى وسيلة التحقق من الخصائص العقلية والشخصية للأفراد، وبالتالى فهى وسيلة أولية أساسية للتحقق من صحة الفروض ، حيث تصمم التجربة النهائية لتتحقق من صحة فروض الدراسة .

فالتجربة النهائية ستقوم بها الباحثة لتختبر صحة الفروض، ولتدرس العلاقة موضع البحث، فإلى جانب ما تحاوله من ربط للعلاقات على مستوى الإطار النظرى. والذى لا يخلو من تجارب عملية لدراسات سابقة. إلى جانب هذا سيكون التطبيق ليعطى صورة واقعية لما يدور على أرض الواقع- مما هو متعلق بمتغيرات البحث – فى هذه الفترة الزمنية الراهنة، فترة يولد فيها العالم مع قرن جديد ....

ولكى تختبر الباحثة إلى أى مدي يؤثر إدراكنا الاجتماعى على عمليات عقلية (وهى هنا التذكر والتفكير "التباعدى") ويتأثر بهما،

ولكى تختبر الباحثة ما سبق ، ولكى تدرس موضوع البحث دراسة ميدانية ،

كان لابد مما يلى :

١- إعداد أدوات ومقاييس لقياس متغيرات البحث موضع الدراسة.

٢- تطبيق هذه المقاييس على عينة البحث موضع الدراسة.

ولكى يتم ذلك كان من الضرورى أولاً :

١- التأكد من مدى مناسبة المقاييس ، وتقنينها (أى ضبط إجراءات تطبيقها وتصحيحا).

٢- التأكد من مدى مناسبة المقاييس للفئات العمرية موضع البحث.

لذلك كان لابد من التجربة الاستطلاعية، والتى حددت البندين السابقين وبيان ذلك كما يلى :

*   *   *

ثانياً : العينة :

أ- من حيث العدد :

بلغ العدد الكلى لعينة التجربة الاستطلاعية (٤٠) طفل وطفلة.

ومن الناحية الإحصائية تعد هذه العينة كبيرة إذ يزيد عدد أفرادها عن ٣٠ فرد، ودونها يصبح من العينات الصغيرة (القياس النفسى، (١٨)، ص ١٣١).

وقد تم ذلك فى أربع مراحل عمرية ودراسية هى :

١- ٨-٩ سنوات بالصف الثانى الابتدائى فصل٢/٢ عدد١٠ أطفال:٥ إناث،٥ ذكور.

٢- ٩-١٠ سنوات بالصف الثالث الابتدائى فصل ٢/٣ عدد ١٠ أطفال:٥ إناث،٥ ذكور.

٣- ١٠-١١سنة بالصف الرابع الابتدائى فصل٢/٤ عدد ١٠ أطفال:٥ بنات،٥ أولاد.

٤- ١١-١٢ سنة بالصف الخامس الابتدائى فصل ٢/٥ عدد ١٠ أطفال ٥ بنات، ٥ أولاد.

وهذه الأعداد تمثل مجرد مجموعات عمرية متتابعة لإجراء التجربة التمهيدية "بهدف" اختبار الأدوات.

ب- السن :

يشكل السن مرحلة من الطفولة الوسطى وأخرى من الطفولة المتأخرة، ويعد هذا مناسباً لما تقيسه الاختبارات ولطبيعتها كذلك.

فمقياس الإدراك الاجتماعي المطبق بهذه الدراسة، حيث يصف الطفل نفسه وغيره من منطلق فهمه لشخصية وسلوك ذاته وغيره، لا يناسبه الطفولة المبكرة، حيث الطفل ذاتى فى تفكيره وتصوره للعالم.

كما أن المقاييس جماعية تتطلب قدرة على القراءة والكتابة، لذلك كان الفصل الأول الابتدائى حيث بدء تعلم القراءة والكتابة مستبعداً، ويصبح الصف الثانى أكثر مناسبة منه.

وقد آثرت الباحثة الاقتصار على المرحلة الابتدائية فقط، إذ لم تكمل الباحثة دراستها لبداية المرحلة الإعدادية، فلكل مرحلة متغيرات ومتطلبات تحكمها وتجعلها مؤثراً على البحث.

ومن هنا كان اختيار المراحل العمرية الأربع موضع البحث .

يضاف إلى هذا أن مرحلة من (٨ إلى ١٢ سنة) تعد مرحلة نمو عقلي مستقلة فى نظرية بياجية وهى مرحلة العمليات الشكلية – كما يسميها بياجية – وبالتالى فمتغير النمو العقلى موحد بالنسبة لأفراد العينة، كى لا يكون عاملاً مؤثراً على العلاقة موضع البحث، والتى تهتم وبشكل خاص بعلاقة الإدراك الاجتماعي ببعض العمليات العقلية.

جـ- ضبط المتغيرات :

كلما كان التركيز على المتغيرات موضع البحث، واستبعاد المتغيرات الأخرى، كلما كانت النتائج أكثر نقاء ودقة.

من هذا المنطلق فقد راعت الباحثة توحيد أو تثبيت :

١- البيئة المدرسية : وذلك لكى لا يلعب المناخ المدرسي- والذى يختلف من مدرسة لأخرى باختلاف الإدارة التعليمية وغيرها ، وبما لذلك من تأثير على تطور ونمو العمليات العقلية والخصائص الشخصية- فيشكل متغيراً مؤثراً فى البحث.

٢- وفى كل مرحلة عمرية وحدت الباحثة البيئة الصفية.

٣- وقد انتقت الباحثة مدرسة تجريبية إذ هى وسط فى تجانس مستوى أبنائها الاجتماعي الاقتصادى الثقافى، وسط بين المدارس الحكومية والتى يجتمع فيها أبناء الحرفيين مع أبناء الموظفين، وبين المدارس الخاصة والتى تتطلب دخلاً مرتفعاً، مما قد يحدث تبايناً ثقافياً بكلا النوعين من المدارس بصورة ما، وأيضاً فكلاهما قد لا يمثل الشرّيحة الوسطى بمجتمعنا تمثيلاً صادقاً.

أما عينة البحث الاستطلاعية فمجمل أطفالها لآباء وأمهات من خريجى الجامعات والذين يعملون بمؤهلاتهم ، وبالتالى تتقارب مستوياتهم الاقتصادية والثقافية والاجتماعية.

د- اختيار العينة :

تم اختيار العينة فى ضوء ما يلى :

- العينة مقسمة إلى ٤ طبقات بحسب السن والمرحلة الدراسية، إذ أنها من متغيرات الدراسة.

- تم اختيار الأطفال عشوائياً، مع الأخذ فى الاعتبار رغبتهم فى الاستجابة للباحثة وتطبيق الاختبار.
- تم تطبيق الاختبارات بعيداً عن الحصص الأساسية أى فى حصص الاحتياطى وبعض حصص الموسيقى والتربية الرياضية والفنية، وذلك حسب رغبة الأطفال.
- تم تطبيق الاختبارات بحجرة خاصة بالمدرسة مناسبة لعدد الأطفال وبعيدة عن مختلف المؤثرات والضوضاء.

* * *

ثالثاً : أدوات الدراسة أو مقاييسها :

أ- مقدمة :

قامت الباحثة بتطبيق ستة اختبارات جماعية لكل مرحلة عمرية، بواقع حصة واحدة لكل اختبار ، أى افتراض ٤٥ ق الزمن الكلى لكل أداة. وهو زمن الحصة الدراسية. وبذلك يكون المجموع الكلي للاختبارات أو المقاييس المطبقة على أفراد العينة الاستطلاعية هو ٢٤ مقياس فى ٢٤ حصة أى بما يعادل ١٨ ساعة، وهو الزمن الكلي تقريباً لتطبيق التجربة الاستطلاعية.

وأدوات البحث سيتم بيانها كما يلى ، على النحو التالى :

١ - الهدف من الأداة.

٢ - إعداد الأداة أو المقياس للتطبيق .

٣ - تطبيق الأداة والصعوبات التى واجهت الباحثة عند تطبيقها، إن وجدت .

٤ - نتائج التطبيق والتى تمثلت فى معالجة الأداة بعد التطبيق وذلك من حيث:

أ- تعديل بعض التعليمات .

ب- تعديل بعض البنود .

جـ- تعديل زمن التطبيق .

د- تحديد طريقة التصحيح.

ب- وفيما يلى بيان ذلك بالنسبة لكل أداة :

- **اختبار الذكاء المصور : إعداد الدكتور : أحمد زكى صالح:**

١- الهدف من المقياس :

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد فى الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشرة وما بعدها – ويعتمد أصلاً على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة. (اختبار الذكاء المصور : إعداد أحمد زكى صالح، ١٩٧٥، (٣)).

٢- إعداد المقياس للتطبيق :

حيث أن الاختبار قد طُبق على أطفال فى البيئة المصرية، فإن الباحثة لم تعدل بنوده بل طبقته كما هو إلا أن الباحثة لم تتقيد بالوقت وهو ١٠ دقائق لحل ٦٠ سؤال. بل جعلته مفتوحاً زمن الحصة الدراسية، وذلك على سبيل التجربة.

٣- تطبيق الأداة :

أ- تم تطبيق الاختبار على (٤) جلسات منفصلة لكل مرحلة جلسة بوقت مفتوح.

ب- قامت الباحثة بشرح تعليمات الاختبار للأطفال، والتى تقوم عليها فكرة الاختبار ، والتى تقوم على إدراك العلاقات وتمييز الشكل المختلف، والاختلاف فى هذا الاختبار ليس اختلافاً شكلياً، بل اختلافاً فى المعنى والمضمون، فالطفل يدرك التشابه أو العلاقة بين الأشكال من حيث المعنى، والشكل صاحب الدلالة المميزة بأخذ علامة مختلفة .

جـ- ملاحظة الباحثة أثناء التطبيق وبعد التصحيح :

(١) وجدت الباحثة تبايناً عبر المراحل العمرية ، لكنه ليس بالكبير.

(٢) الأطفال ذوى القدرة على التركيز ، أصحاب الأداء المتأنى، كان أداؤهم أدق وافضل من أولئك المتسرعين مشتتى الانتباه. وبالتالى فمزيد من التأنى مع تركيز الانتباه = درجة أعلى وأداء أدق وأفضل.

وبالتالى فالصعوبة التى واجهتها الباحثة تمثلت فى تهدئة هؤلاء الأطفال ومحاولة اقناعهم بأهمية التأنى ، كى لا يصيبهم الملل فيختارون البنود عشوائياً.

٤- تصحيح الاختبار : بعد تطبيق الاختبار على ٤٠ طفل وطفلة، قامت الباحثة بتصحيح الاختبار على مراحل ،

وبيان ذلك أن الباحثة بعد تطبيق الاختبار قامت بما يلى :

١- تصحيح جميع الإجابات بإعطاء درجة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة .

٢- إعطاء درجة لكل طفل فى الاختبار ككل.

٣- تحديد أرقام الأسئلة التى أخطأ كل طفل فى الإجابة عليها.

٤- حصر تكرارات هذه الأسئلة بالنسبة لكل سؤال وذلك فى كل فئة عمرية على حدة، ثم تحديد النسب المئوية للخطأ فى كل سؤال.

وبيان جداول تحليل الأخطاء لكل من اختباري الذكاء والتذكر موضحة فى الصفحات التالية .

* * *

- **النتائج المترتبة على تطبيق وتصحيح الاختبار :**

أ- تعديل الزمن :

أصبح الزمن المناسب فى المتوسط لكل الفئات العمرية هو ٣٠ ق، وذلك بدلاً من ١٠ ق وهو الزمن الأصلى للاختبار كما وصفه أحمد زكى صالح، وبدلاً من ٤٥ق وهو الزمن المبدئى الذى طبقت به الباحثة الاختبار.

ب- تحديد طريقة التصحيح :

بعد عمل تحليل الأخطاء السابق الذكر، ستوزع الباحثة الدرجات، وكذلك سننتقى الأسئلة ، بما يتفق ونتائج تحليل الأخطاء.

وقد قامت الباحثة بعمل أربع جداول ، لكل فرقة دراسية جدول، لتوضيح الدرجات التى حصل عليها الأطفال فى اختبار الذكاء المصور.

وتلى خطوة رصد الدرجات الكلية للأطفال الأربعين فى اختبار الذكاء المصور، خطوة تحديد أرقام الأسئلة التى أخطأ بها كل طفل من الأطفال الأربعين.

وتتبع الخطوة السابقة، الخطوة الأخيرة الخاصة بحساب تكرارات الأخطاء لكل سؤال بالنسبة لكل فرقة دراسية، وذلك لانتقاء الأسئلة الملائمة لكل فرقة كما سبق ذكره.

وفيما يلى وصف لنتائج هذه الجداول .

المناقشة والتعليق على الجداول :

جدول رقم (١) :

يتناول جدول رقم (١) عرضاً للدرجات الكلية لأفراد العينة الاستطلاعية من الأطفال بالفصول الدراسية من ٢/٢ إلى ٢/٥ (الجدول بالملاحق).

وقد تم تقسيمه إلى أربعة أقسام يبين كل قسم على حدة درجات ١٠ أطفال بفرقة دراسية واحدة ، وذلك فى كل من اختباري: الذكاء المصور، التذكر.

- **ويمثل الجزء الأول من الجدول :**

فصل ٢/٢ أى ١٠ أطفال : (٥) إناث ، (٥) ذكور فى عمر ٨/٩ سنوات(*).

وفيه نجد أن درجات الذكاء تتراوح بين $\frac{٤٠}{٦٠}$ كحد أقصى إلى $\frac{٢٧}{٦٠}$ كحد أدنى، وذلك بمتوسط مقداره ٣٣,٩ ، وانحراف معيارى مقداره ٤,١١،(**)

أى تتراوح بين ٦٤,٨ درجة معيارية ، و٣٣,٢ درجة معيارية .

ونلاحظ هنا أن : مقدار الانحراف غير الكبير-نوعاً- متوقع نظراً لصغر المسافة- نسبياً أيضاً- بين أكبر درجة وأقل درجة بالمجموعة.

وتم حساب الدرجة المعيارية من المعادلة : سَ = $\frac{عَ}{ع}$ (س -م)+مَ حيث سَ هى الدرجة المعيارية المطلوبة، عَ الانحراف المعياري للدرجة المعدلة ويساوى (١٠)، ع انحراف التوزيع السابق ، م متوسط التوزيع السابق، مَ متوسط توزيع. الدرجات المعدلة = (٥٠)، س هى الدرجة الخام فى التوزيع السابق.

(*) حيث أن هذا الجزء متعلق باختبار الذكاء، لذلك فستركز الباحثة على مناقشته فقط.

(**) الدرجات المعيارية المحسوبة بالجداول جميعها هى درجات معيارية معدلة (تائية) (القياس النفسى(١٨) ، ص٢٢١).

- **ويمثل الجزء الثانى من الجدول :**

فصل ٢/٣ أى ١٠ أطفال : (٥)إناث، (٥) ذكور فى عمر ٩/١٠ سنوات.

وفيه نجد تراوح درجات الذكاء من ٤٦ درجة بحد أقصى إلى ٢٦ درجة بحد أدنى،

وذلك بمتوسط مقــداره ٣٨,٤ ، وانحراف معيارى مقداره ٥,٧،
أى تتروح بين ٦٣,٣٣ ، ٢٨,٢٥ درجة معيارية

ونلاحظ هنا أن الانحراف المعيارى مقداره أكبر من المقدار الموضح بالصف الثانى ولعل السبب فى هذا يرجع إلى تباعد الفرق بين أعلى وأقل درجة فى المجموعة .

- **ويمثل الجزء الثالث من الجدول :**

فصل ٢/٤ عمر ١٠ سنوات ١١ سنة به ١٠ أطفال : (٥) إناث ، (٥) ذكور.

وفيه نجد أن درجة الذكاء تتراوح بين ٤١ درجة كحد أقصى، ٢٥ درجة بحد أدنى،

وذلك بمتوسط مقــداره ٣٥,٧ ، وانحراف معياري مقداره ٦,٣،
أى بين ٥٨,٤ ، و ٣٣,٠٢ درجة معيارية

ونلاحظ أن : مقدار الانحراف يعبر عن الفارق بين أكبر وأقل درجة.

- **ويمثل الجزء الرابع من الجدول :**

فصل ٢/٥ عمر ١١- ١٢ سنة به ١٠ أطفال : (٥) إناث ، (٥) ذكور،

وفيه نجد أن درجات الذكاء تتراوح بين ١٨ درجة كحد أدنى، ٤٧ درجة بحد أقصى،

وذلك بمتوسط مقـــداره ٣٨,١ ، وانحراف معيارى مقداره ٩,٤٤،
أى بين ٥٩,٤٣، و ٢٨,٧١ درجة معيارية

ونلاحظ هنا أن الانحراف المعياري يمثل أعلى قيمة بالنسبة للمجموعات الســابقة وهو يعبر عن الفارق الكبير بين أعلى درجة (٤٧) وأقل درجة (١٨)، الأمر الــذى لــم يتوافر بنفس القدر فى المجموعات الأخرى.

كما يلاحظ أن :

الطفلين رقم (٣٧، ٤٠) فى العينة قد حصلا على أقل درجات،

وقد لاحظت الباحثة عدم تركيزهما فى الأداء بسبب سرعة تسرب الملل لديهما، وهو أمر أشارت إليه سابقاً (فى الجزء الخاص بالملاحظات أثناء التطبيق، وفيه ذُكر أن تشتت الانتباه يؤثر سلباً على الأداء).

* * *

الجداول رقم (٢، ٣، ٤، ٥):

أ- ما تمثله هذه الجداول :

تمثل هذه الجداول أرقام الأسئلة ذات الإجابات الخاطئة عند كل طفل من أطفال العينة، وقد أفردت الباحثة صفحة مستقلة لكل فئة عمرية. (وهذه الجداول آتى عرضها).

ب- سبب إعداد هذه الجداول :

أرادت الباحثة تحليل أخطاء الأطفال ، وذلك بمعنى الدرجة الكلية للطفل والدرجة المتوسطة للفئة العمرية وكذلك الانحراف المعيارى، جميعها لا تكفي لكى نضع أيدينا أو نحدد إجابة للسؤال التالي:

ما هى أكثر الأسئلة التى وجد الأطفال فى كل فئة عمرية صعوبة فى حلها؟

وما هى النسبة المئوية لصعوبة كل سؤال فى كل فئة عمرية ؟

وكانت الخطوة الأولى لتحديد ذلك هى عمل هذه الجداول الأربعة:

حيث يمثل جدول رقم (٢) :

بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة لصف ٢/٢ عمر ٨/٩ سنوات.

وهو من خانتين أولهما اسم الطفل وثانيهما أرقام الأسئلة ذات الإجابات الخاطئة لكل طفل.

وكذلك يمثل جدول رقم (٣)

بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة لصف ٢/٣ عمر ٩/١٠ سنوات

وذلك بنفس الطريقة السابقة.

ويمثل جدول رقم (٤) :

بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة لصف ٢/٤ عمر ١٠/١١ سنة.

كما يمثل جدول رقم (٥) :

بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة لصف ٢/٥ عمر ١١/١٢ سنة .

وذلك بنفس الطريقة السابقة.

وبيان ذلك كما يلى :

بيان بالأسئلة ذات الإجابات الخاطئة

(١) صف ٢/٢ والسن : ٨/٩ سنوات

جدول رقم (٢)

(١)	▪ **الذكاء المصور**	٥/٩/١٠/١١/١٤/١٥/١٦/١٩/٢٤/٢٧/٢٩/٣٠/٣٤/٣٨/٤٤/٥١/٥٥/٥٦/٥٧/٦٠ .
	▪ **التذكر**	(٥، ٩) ، (جزء من ٤)
(٢)	▪ **الذكاء المصور**	٥/١١/١٢/١٣/١٤/١٥/١٦/١٨/١٩/٢٠/٢٢/٢٤/٢٧/٢٩/٣٠/٣٤/٣٥/٤٤/٤٨/٥٦/٥٧.
	▪ **التذكر**	(جزء من ٤)، (٥)
(٣)	▪ **الذكاء المصور**	٥/٩/١١/١٢/١٣/١٤/١٥/١٦/١٨/١٩/٢٠/٢٢/٢٤/٢٥/٢٦/٢٧/٢٩/٣٠/٣٢/٣٤/٤٤/٤٨/٥٤/٥٦/٥٧
	▪ **التذكر**	(جزء من ٣، ٤) ، (٥)
(٤)	▪ **الذكاء المصور**	١/٥/٩/١٠/١١/١٤/١٥/١٦/١٨/١٩/٢٤/٢٧/٢٩/٣٠/٣٤/٣٨/٤٤/٥١/٥٥/٥٦/٥٧/٦٠
	▪ **التذكر**	(جزء من ٤) ، (٥، ٩)

(٥)	▪ الذكاء المصور	٢/٣/٥/٧/٩/١٠/١٢/١٤/١٥/١٦/١٨/١٩/٢٤/٢٧/٢٨/٢٩/٣٠/ ٣٤/٣٣/٥١/٥٥/٥٦/٥٧/٦٠
	▪ التذكر	(جزء من ٣، ٤)، (٥)
(٦)	▪ الذكاء المصور	١/٥/٧/٨/١٠/١١/١٢/١٣/١٥/١٦/١٨/١٩/٢١/٢٣/٢٤/٢٦/٢٩ /٣٠/٣١/٣٢/٤٣/٤٤/٤٥/٤٦/٤٨/٥٢/٥٦/٥٧/٥٨/٦٠
	▪ التذكر	(جزء من السؤال : ٢، ٣، ٤)، (٥)
(٧)	▪ الذكاء المصور	٥/١٠/١١/١٢/١٣/١٤/١٥/١٧/١٨/١٩/٢٠/٢١/٢٢/٢٣/٢٤/ ٢٨/٢٩/٣٢/٣٣/٣٤/٣٥/٣٨/٤٠/٤٣/٤٦/٥١/٥٢/٥٤/٥٥/٥٧/ ٥٨/٥٩/٦٠
	▪ التذكر	(جزء من : ٢، ٣، ٤) ، (٥)
(٨)	▪ الذكاء المصور	٥/١٠/١١/١٢/١٣/١٤/١٥/١٦/١٨/١٩/٢١/٢٣/٢٥/٢٦/٢٩/ ٣٠/ ٣١/٣٢/٤٣/٤٥/٤٦/٤٨/٥٢/٥٦/٥٧/٥٨/٦٠
	▪ التذكر	(جزء من ٤)، (٥، ٩)
(٩)	▪ الذكاء المصور	٤/٥/٩/١٠/١٢/١٤/١٥/١٧/١٨/١٩/٢٠/٢١/٢٢/٢٣/٢٦/٢٩/ ٣١/٣٢/٣٨/٤٢/٤٦/٥٠/٥١/٥٢/٥٦/٥٧/٥٨
	▪ التذكر	(جزء من ١، ٢، ٣، ٤)، (٥)
(١٠)	▪ الذكاء المصور	٥/١٠/١١/١٣/١٥/١٧/١٨/١٩/٢٠/٢١/٢٢/٢٣/٢٤/٢٧/٣٢/ ٣٣/٣٤/٣٥/٣٨/٤٠/٤٣/٤٦/٥١/٥٢/٥٣/٥٤/٥٥/٥٥/٥٧/٥٨/ ٥٩/٦٠
	▪ التذكر	(جزء من س ٢، ٣، ٤)، (٥)

(٢) صف ٢/٣ والسن : ٩/١٠ سنوات

جدول رقم (٣)

(١١)	▪ الذكاء المصور	٥٧/٥٦/٥٤/٣٧/٣٠/٢٣/١٩/١٨/١٦/١٥/١٤/١٢/١١/٥
	▪ التذكر	جزء من ٣، ٤
(١٢)	▪ الذكاء المصور	٦٠/٥٨/٥٦/٥٥/٥٤/٥١/٤٦/٢٣/٢٠/١٩/١٨/١٦/١٥/١٤/١١/٩/٥
	▪ التذكر	(جزء من ٣، ٤)، (١٠)
(١٣)	▪ الذكاء المصور	٦٠/٥٨/٥٦/٥٤/٤٨/٣٧/٣٥/٣٠/٢٣/١٩/١٨/١٦/١٥/١٤/١١/٥
	▪ التذكر	(جزء من ٣، ٤)، (٦)
(١٤)	▪ الذكاء المصور	٥/٥٤/٥١/٤٦/٣٤/٣٠/٢٧/٢٦/٢٣/٢٠/١٩/١٧/١٦/١٥/١٤/١١/٧ ٦٠/٥٨/٦
	▪ التذكر	جزء من ١، ٣، ٤
(١٥)	▪ الذكاء المصور	/٤٤/٤٣/٣٨/٣٠/٢٩/٢٧/٢٤/٢٣/٢١/٢٠/١٩/١٨/١٦/١٤/١٣/١١ ٦٠/٥٨/٥٦/٥٤/٥١
	▪ التذكر	(جزء من ٣، ٤) ، (٦)
(١٦)	▪ الذكاء المصور	/٤٨/٣٧/٣٢/٣٠/٢٩/٢٥/٢٠/١٩/١٨/١٧/١٦/١٤/١٣/١٢/١١/١ ٦٠/٥٨/٥٧/٥٦/٥٤/٥٣/٥٠
	▪ التذكر	(جزء من ١، ٣، ٤)، (٦)
(١٧)	▪ الذكاء المصور	٥٥/٥٤/٣٧/٣٤/٢٩/٢٧/٢١/٢٠/١٩/١٨/١٧/١٥/١٣/١٢/١٠/٩/٥ ٦٠/٥٨/٥٦/
	▪ التذكر	جزء من ٢، ٣، ٤
(١٨)	▪ الذكاء المصور	/٣٢/٣٠/٢٨/٢٧/٢١/٢٠/١٩/١٨/١٦/١٣/١٢/١١/١٠/٩/٨/٥/٣ ٦٠/٥٩/٥٨/٥٧/٥٦/٥٥/٥٤/٥٣/٥١/٤٥/٤٤/٤٠/٣٨/٣٦/٣٥/٣٤
	▪ التذكر	(جزء من ٢، ٣، ٤) ، (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠)

(١٩)	▪ الذكاء المصور	١١/١٢/١٦/١٨/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٤/٢٧/٣٠/٣٤/٣٥/٣٨/٣٩/٤٠/٤٣/٤٧/٥١/٥٤/٥٦/٥٧/٥٨
	▪ التذكر	(جزء من ٢، ٣، ٤)، (٧، ٨)
(٢٠)	▪ الذكاء المصور	٣/٥/٨/٩/١١/١٢/١٣/١٦/١٨/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٧/٣٠/٣٢/٣٣/٣٤/٣٦/٤٠/٤٤/٤٥/٤٨/٥١/٥٤/٥٦/٥٨/٦٠
	▪ التذكر	(جزء من ٣، ٤)، (٦)

(٣) صف ٢/٤ والسن : ١٠/١١سنوات

جدول رقم (٤)

(٢١)	▪ الذكاء المصور	١/٥/١١/١٦/١٧/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٧/٢٩/٣٤/٣٧/٤٩/٥٢/٥٤/٥٥/٥٦
	▪ التذكر	(جزء من س ١، ٢، ٣، ٤)، (٦)
(٢٢)	▪ الذكاء المصور	١/٥/٩/١١/١٥/١٦/١٧/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٧/٢٩/٣٤/٤٤/٤٩/٥٤/٥٥/٥٦
	▪ التذكر	جزء من ٣
(٢٣)	▪ الذكاء المصور	١/٥/١١/١٥/١٦/١٧/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٧/٢٩/٣٤/٣٧/٤٩/٥٢/٥٤/٥٦
	▪ التذكر	جزء من ٣
(٢٤)	▪ الذكاء المصور	٣/٤/٥/٦/٧/١٠/١١/١٢/١٣/١٥/١٦/١٧/١٩/٢٠/٢٢/٢٣/٢٧/٢٩/٣٤/٣٥/٣٨/٤١/٤٣/٤٤/٤٦/٤٧/٥١/٥٢/٥٤/٥٥/٥٦/٥٧/٥٨/٥٩/٦٠
	▪ التذكر	جزء من ٢، ٣، ٤
(٢٥)	▪ الذكاء المصور	١/٥/٦/٧/٨/١٠/١٣/١٤/١٦/١٧/١٨/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٤/٢٥/٢٧/٣٢/٣٤/٣٦/٣٧/٤٠/٤٤/٤٥/٥١/٥٣/٥٤/٥٥/٥٦/٥٨/٥٩/٦٠
	▪ التذكر	(جزء من ١، ٢، ٣، ٤) ، (٧)

(٢٦)	▪ الذكاء المصور	٢/٣/٥/١٢/١٦/١٨/١٩/٢٠/٢٢/٢٣/٢٥/٣٤/٣٨/٤٣/٤٩/٥٥/٥٦/٥٨ /٦٠
	▪ التذكر	جزء من ٤
(٢٧)	▪ الذكاء المصور	٣/٥/١١/١٢/١٤/١٦/١٩/٢١/٢٣/٢٦/٣٠/٣١/٣٤/٣٧/٤٦/٥٤/٥٥/٥ ٦/٥٧/٥٨/٦٠
	▪ التذكر	(جزء من ٢، ٣، ٤) ، (٦)
(٢٨)	▪ الذكاء المصور	٣/٥/١١/١٢/١٤/١٥/١٨/١٩/٢١/٢٩/٣٧/٤٣/٤٤/٤٥/٤٨/٤٩/٥٤/ ٥٥/٥٦
	▪ التذكر	جزء من ٤
(٢٩)	▪ الذكاء المصور	١/٣/٦/٧/٨/١٠/١٢/١٣/١٥/١٦/١٨/١٩/٢١/٢٤/٢٥/٢٩/٣٠/٣٧/٤ ٤/٤٥/٤٦/٤٧/٤٨/٥١/٥٤/٥٥/٥٦/٥٧/٥٨/٥٩/٦٠
	▪ التذكر	(جزء من ١،٢،٣،٤) ، (٦،٩)
(٣٠)	▪ الذكاء المصور	٣/١٠/١١/١٣/١٤/١٦/١٨/١٩/٢١/٢٢/٢٤/٢٥/٢٦/٣١/٣٤/٣٥/٣٧/ ٣٨/٤٨/٥١/٥٣/٥٤/٥٥/٥٦/٥٨/٥٩/٦٠
	▪ التذكر	(جزء من ٤)، (٦)

(٤) صف ٢/٥ والسن : ١١-١٢ سنة

جدول رقم (٥)

(٣١)	▪ الذكاء المصور	٥/١٠/١١/١٢/١٤/١٦/١٧/١٩/٢٠/٢١/٢٢/٢٣/٢٤/٢٧/٢٩/ ٣٠/٣١/٣٢/٣٣/٣٤/٣٦/٣٧/٣٨/٤٦/٥١/٥٣/٥٤/٥٥/٥٧/٦٠
	▪ التذكر	جزء من ٣، ٤
(٣٢)	▪ الذكاء المصور	٦/٩/١١/١٣/١٤/١٦/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٣٧/٥٥/٥٦
	▪ التذكر	لا يوجد أخطاء

(٣٣)	▪ **الذكاء المصور**	٥/١١/١٤/١٦/١٩/٢٠/٢١/٢٢/٢٣/٢٧/٣٠/٣٧/٥٥/٥٦
	▪ **التذكر**	جزء من ٣، ٤
(٣٤)	▪ **الذكاء المصور**	٦/٩/١١/١٣/١٤/١٦/١٩/٢١/٢٣/٣٢/٣٧/٥٥/٥٦
	▪ **التذكر**	جزء من ٣
(٣٥)	▪ **الذكاء المصور**	٥/١٠/١١/١٢/١٤/١٦/١٧/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٧/٥١/٥٣/٥٥/٥٦
	▪ **التذكر**	جزء من ٣
(٣٦)	▪ **الذكاء المصور**	٥/٧/١٠/١١/١٣/١٩/٢٠/٢١/٢٩/٣٠/٣٢/٣٤/٣٧//٣٨/٤٥/٤٦/ ٤٧/٥٥/٥٦
	▪ **التذكر**	لا يوجد أخطاء
(٣٧)	▪ **الذكاء المصور**	١/٥/٩/١٣/١٤/١٥/١٦/١٩/٢٠/٢١/٢٢/٢٣/٢٤/٢٦/٢٧/٢٩/٣ ٠/٣٢/٣٣/٣٤/٣٦/٣٧/٤٠/٤٢/٤٣/٤٤/٤٦/٤٧/٤٨/٥١/٥٢/٥٣ /٥٤/٥٥/٥٦/٥٧/٥٨
	▪ **التذكر**	(جزء من ٣، ٤) ، (٨،١٠)
(٣٨)	▪ **الذكاء المصور**	٥/٦/٩/١٣/١٤/١٩/٢٠/٢١/٣٢/٣٤/٣٧/٣٨/٤٥/٤٦/٤٧/٥٥/ ٥٦.
	▪ **التذكر**	لا يوجد أخطاء
(٣٩)	▪ **الذكاء المصور**	١/٣/٥/٩/١٣/١٤/١٩/٢٠/٢١/٢٤/٢٨/٢٩/٣٢/٣٤/٣٧/٣٨/٤٦/ ٥٤/٥٥/٥٦.
	▪ **التذكر**	لا يوجد أخطاء
(٤٠)	▪ **الذكاء المصور**	١/٣/٥/٧/٩/١٣/١٤/١٦/١٨/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٢٤/٢٥/٢٦/٢٧/٢ ٩/٣٠/٣٣/٣٤/٣٦/٣٧/٣٩/٤٢/٤٣/٤٤/٤٥/٤٦/٤٨/٤٩/٥٠/٥١ /٥٢/٥٣/٥٤/٥٥/٥٦/٥٧/٥٨/٥٩/٦٠
	▪ **التذكر**	جزء من ٣

- **الجدولان رقم (٦ ، ٧) :**

وكانت الخطوة الثانية هي عد تكرار الأخطاء بالنسبة لكل سؤال وإيجاد نسبته المئوية ، وتصنيف ذلك بالنسبة لكل فئة عمرية ، فمثلاً السؤال الأول فى إختبار الذكاء المصور :

- بالنسبة لسن ٨/٩ سنوات : عدد الأطفال الذين أجابوا إجابة خاطئة عليه هو ١ وبالتالى تكون نسبة تكرار الخطأ فيه هو ١٠ %
- بالنسبة لسن ٩/١٠ سنوات : كان تكرار الخطأ أيضاً هو ١ أي ١٠ %
- ولسن ١٠ سنوات / ١١ سنة : كان تكرار الخطأ أيضاً هو ٥ أي ٥٠ %
- ولسن ١١/١٢ سنة : كان تكرار الخطأ أيضاً هو ٣ أي ٣٠ %

وهكذا تم حساب تكرار الأخطاء لكل فئة عمرية بالنسبة للأسئلة جميعها من "١-٦٠"

وبعد ذلك قامت الباحثة بتحديد الأسئلة التى حصلت على نسبة خطأ أكبر من ٥٠ % بالنسبة لكل فئة عمرية ، باعتبار هذه الأسئلة تعبر عن صعوبة جماعية لهذه الفئة العمرية. وأما الأسئلة التى حصلت على نسبة خطأ من ٨٠ % إلى ١٠٠ % فهي تعبر عن درجة صعوبة كبيرة لك فئة عمرية ظهرت فيها هذه النسبة ، وبالتالى فقد تم إلغاؤها.

وبالتالى فقد أسفر تحليل الأخطاء هذا عن :

- الإبقاء على الأسئلة ذات نسبة الخطأ من ٠ % إلى ٨٠ % وكما هي بنفس درجتها (درجة للإجابة الصحيحة وصفر للخاطئة).
- حذف الأسئلة ذات أعلى درجة صعوبة والتى تصل نسبة الخطأ بها من ٨٠ % إلى ١٠٠ %.

والجدول رقم ٦ : يعبر عن ذلك للفئتين العمرمتين (٨-١٠) سنوات ، كل على حدة ، مع بيان نسبة الخطأ الخاصة بكل سؤال.

والجدول رقم ٧ : يمثل الفئتين (١٠-١٢) سنة ، وذلك بنفس الطريقة .

جدول (٦): تكرار أخطاء كل سؤال فى اختبار الذكاء المصور بالنسبة للفئتين العمريتين.

٨-٩ سنوات (٢/٢)

رقم السؤال	تكرار الخطأ	رقم السؤال	تكرار الخطأ
١	١ (١٠%)	٣١	٣ (٣٠%)
٢	١ (١٠%)	٣٢	٦ (٦٠%)
٣	١ (١٠%)	٣٣	٢ (٢٠%)
٤	١ (١٠%)	٣٤	٧ (٧٠%)
٥	١٠(١٠٠%)	٣٥	٣(٣٠%)
٦	- (٠%)	٣٦	- (٠%)
٧	٢ (٢٠%)	٣٧	- (٠%)
٨	١ (١٠%)	٣٨	٤ (٤٠%)
٩	٥ (٥٠%)	٣٩	- (٠%)
١٠	٨ (٨٠%)	٤٠	٢ (٢٠%)
١١	٩ (٩٠%)	٤١	- (٠%)
١٢	٧ (٧٠%)	٤٢	٢ (٢٠%)
١٣	٦ (٦٠%)	٤٣	٣ (٣٠%)
١٤	٨ (٨٠%)	٤٤	٦ (٦٠%)
١٥	١٠ (١٠٠%)	٤٥	٢ (٢٠%)
١٦	٧ (٧٠%)	٤٦	٤ (٤٠%)
١٧	٣ (٣٠%)	٤٧	- (٠%)
١٨	٩ (٩٠%)	٤٨	٤ (٤٠%)
١٩	١٠ (١٠٠%)	٤٩	-(٠%)
٢٠	٥ (٥٠%)	٥٠	١ (١٠%)
٢١	٥ (٥٠%)	٥١	٤ (٤٠%)
٢٢	٥ (٥٠%)	٥٢	٥ (٥٠%)
٢٣	٥ (٥٠%)	٥٣	١ (١٠%)
٢٤	٨ (٨٠%)	٥٤	٣ (٣٠%)
٢٥	٢ (٢٠%)	٥٥	٥ (٥٠%)
٢٦	٤ (٤٠%)	٥٦	٨ (٨٠%)
٢٧	٥ (٥٠%)	٥٧	١٠ (٠٠%)
٢٨	٢ (٢٠%)	٥٨	٥ (٥٠%)
٢٩	٩ (٩٠%)	٥٩	١ (١٠%)
٣٠	٧(٧٠%)	٦٠	٧ (٧٠%)

٩-١٠ سنوات (٢/٣).

رقم السؤال	تكرار الخطأ	رقم السؤال	تكرار الخطأ
١	١ (١٠%)	٣١	- (٠٠%)
٢	- (٠٠%)	٣٢	٣ (٣٠%)
٣	١ (١٠%)	٣٣	١ (١٠%)
٤	- (٠٠%)	٣٤	٥ (٥٠%)
٥	٥ (٥٠%)	٣٥	٣ (٣٠%)
٦	- (٠%)	٣٦	- (٠٠%)
٧	١ (١٠%)	٣٧	٤ (٤٠%)
٨	٢ (٢٠%)	٣٨	٢ (٢٠%)
٩	٤ (٤٠%)	٣٩	١ (١٠%)
١٠	٣ (٣٠%)	٤٠	٣ (٣٠%)
١١	٩ (٩٠%)	٤١	- (٠%)
١٢	٦ (٦٠%)	٤٢	- (٠%)
١٣	٤ (٤٠%)	٤٣	٢ (٢٠%)
١٤	٦ (٦٠%)	٤٤	٣ (٣٠%)
١٥	٥ (٥٠%)	٤٥	٢ (٢٠%)
١٦	٩ (٩٠%)	٤٦	٢ (٢٠%)
١٧	٣ (٣٠%)	٤٧	١ (١٠%)
١٨	٩ (٩٠%)	٤٨	١ (١٠%)
١٩	١٠(١٠٠%)	٤٩	- (٠%)
٢٠	٨ (٨٠%)	٥٠	١ (١٠%)
٢١	٥ (٥٠%)	٥١	٤ (٤٠%)
٢٢	- (٠%)	٥٢	- (٠%)
٢٣	٧ (٧٠%)	٥٣	- (٠%)
٢٤	٢ (٢٠%)	٥٤	١٠ (١٠٠%)
٢٥	١ (١٠%)	٥٥	٣ (٣٠%)
٢٦	١ (١٠%)	٥٦	٨ (٨٠%)
٢٧	٦ (٦٠%)	٥٧	٤ (٤٠%)
٢٨	١ (١٠%)	٥٨	٩ (٩٠%)
٢٩	٣ (٣٠%)	٥٩	١ (١٠%)
٣٠	٨ (٨٠%)	٦٠	٨ (٨٠%)

جدول (٧): تكرار أخطاء كل سؤال فى اختبار الذكاء المصور بالنسبة للفئتين العمريتين .

١٠-١١ سنة (٢/٤)				١١-١٢ سنة (٢/٥)			
رقم السؤال	تكرار الخطأ	رقم السؤال	تكرار الخطأ	رقم السؤال	تكرار الخطأ	رقم السؤال	تكرار الخطأ
١	٥ (٥٠%)	٣١	٢ (٢٠%)	١	٣ (٣٠%)	٣١	١ (١٠%)
٢	١ (١٠%)	٣٢	١ (١٠%)	٢	- (..%)	٣٢	٥ (٥٠%)
٣	٦ (٦٠%)	٣٣	- (٠%)	٣	٢ (٢٠%)	٣٣	٣ (٣٠%)
٤	١ (١٠%)	٣٤	٨ (٨٠%)	٤	- (..%)	٣٤	٦ (٦٠%)
٥	٨(٨٠%)	٣٥	٢(٢٠%)	٥	٨ (٨٠%)	٣٥	- (..%)
٦	٣ (٣.%)	٣٦	١(١.%)	٦	٣ (٣.%)	٣٦	٢ (٢٠%)
٧	١ (١٠%)	٣٧	٧ (٧٠%)	٧	٢ (٢٠%)	٣٧	٨ (٨٠%)
٨	٢ (٢٠%)	٣٨	٣ (٣٠%)	٨	- (٠.%)	٣٨	٤ (٤٠%)
٩	١ (١٠%)	٣٩	- (.%)	٩	٦ (٦٠%)	٣٩	١ (١٠%)
١٠	٤ (٤٠%)	٤٠	١ (١٠%)	١٠	٣ (٣٠%)	٤٠	١ (١٠%)
١١	٧ (٧٠%)	٤١	١ (١.%)	١١	٦ (٦٠%)	٤١	- (.%)
١٢	٥ (٥٠%)	٤٢	٠ (٠%)	١٢	٢ (٢٠%)	٤٢	٢ (٢٠%)
١٣	٣ (٣٠%)	٤٣	٣ (٣٠%)	١٣	٧ (٧٠%)	٤٣	٢ (٢٠%)
١٤	٣ (٣٠%)	٤٤	٤ (٤٠%)	١٤	٩ (٩٠%)	٤٤	٢ (٢٠%)
١٥	٥ (٥٠%)	٤٥	٢ (٢٠%)	١٥	١ (١٠%)	٤٥	٢ (٢٠%)
١٦	٩ (٩٠%)	٤٦	١ (١٠%)	١٦	٧ (٧٠%)	٤٦	٦ (٦٠%)
١٧	٥ (٥٠%)	٤٧	٢ (٢٠%)	١٧	٢ (٢٠%)	٤٧	٣ (٣٠%)
١٨	٥ (٥٠%)	٤٨	٣(٣٠%)	١٨	١ (١٠%)	٤٨	٢ (٢٠%)
١٩	١٠ (١٠٠%)	٤٩	٥(٥.%)	١٩	١٠ (١٠٠%)	٤٩	١ (١٠%)
٢٠	٦ (٦٠%)	٥٠	- (٠%)	٢٠	٩ (٩٠%)	٥٠	- (٠%)
٢١	٨ (٨٠%)	٥١	٣ (٣٠%)	٢١	١٠ (١٠٠%)	٥١	٣ (٣٠%)
٢٢	٢ (٢٠%)	٥٢	٣ (٣٠%)	٢٢	٣ (٣٠%)	٥٢	٢ (٢٠%)
٢٣	٧ (٧٠%)	٥٣	٢ (٢٠%)	٢٣	٦(٦٠%)	٥٣	٣ (٣٠%)
٢٤	٣ (٣٠%)	٥٤	٩ (٩٠%)	٢٤	٣ (٣٠%)	٥٤	٤ (٤٠%)
٢٥	٣ (٣٠%)	٥٥	٩ (٩٠%)	٢٥	١ (١٠%)	٥٥	١٠ (١٠٠%)
٢٦	٢(٢٠%)	٥٦	١٠ (١٠٠%)	٢٦	٢ (٢٠%)	٥٦	١٠ (١٠٠%)
٢٧	٥ (٥٠%)	٥٧	٣ (٣٠%)	٢٧	٤ (٤٠%)	٥٧	٢(٢٠%)
٢٨	- (٠%)	٥٨	٦ (٦٠%)	٢٨	١ (١٠%)	٥٨	٢(٢٠%)
٢٩	٥ (٥٠%)	٥٩	٤ (٤٠%)	٢٩	٥ (٥٠%)	٥٩	١ (١٠%)
٣٠	٢(٢٠%)	٦٠	٦ (٦٠%)	٣٠	٤ (٤٠%)	٦٠	٢(٢٠%)

* * *

▪ اختبار التذكر : إعداد : الباحثة :

١- الهدف من المقياس :

يهدف الإختبار إلى قياس قدرة الأطفال على التذكر ، وذلك فى أشكال التذكر المتعددة سواء كان تذكر سمعي أو بصري ، أو تذكر لرموز الحروف والصور والكلمات ، وتذكر قائم على الفهم وإدراك العلاقات ، وذلك إعتماداً على الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد.

٢- إعداد المقياس :

قامت الباحثة بتصميم بنود المقياس من خلال التحليل الإجهادي لتعريفات التذكر ، وذلك من خلال أسئلة متنوعة يقوم الطفل بالإجابة عليها بإستخدام الورقة والقلم.

راعت الباحثة تنوع بنود المقياس لتقيس القدرة التذكرية فى حد ذاتها ، ثم القدرة التذكرية وقد أرتبطت بدلالات نفسية معينة ، كالأسئلة المتعلقة بالشعر وقراءة القصة.

٣- تطبيق الأداة :

أ - تم التطبيق على أربع جلسات منفصلة لكل مرحلة جلسة بوقت مفتوح.

ب- إجراءات التطبيق:

- فى بداية التطبيق تعطى الباحثة للأطفال بطاقة عليها صورة ثم تطلب منهم ملاحظتها بدقة لمدة من ٢ ق إلى ٣ ق.
- ثم تعطيهم بطاقة أخرى بها وجوه لكل منها أسم معين وتطلب منهم حفظها، كذلك من ٢ : ٣ق.
- تقوم الباحثة بإعطاء ورقة الإجابة ليقوم الأطفال بكتابة الأسماء تحت كل وجه.
- وهكذا تتوالى الأسئلة – كما سيأتى بالملاحق – ثم يُسأل الأطفال فى النهاية عما بالصورة التى شاهدوها فى بدء الأختبار – كصورة لقياس الذاكرة بعيدة الأمد نسبياً.

٤- نتائج التطبيق :

قامت الباحثة بعمل تحليل أخطاء كالسابق الذكر باختبار الذكاء ، وذلك بعد تصحيح الأختبار وإعطاء الدرجات النهاية أي على الأختبار ككل وذلك لجميع الأطفال.

- ولم يكن هناك تعديل إلا فى الزمن حيث أصبح ٣٠ق.
- وطريقة التصحيح كما هي درجة للإجابة الصحيحية ، وصفر للخاطئة.
- وقد تم تعديل البند رقم ٥ فى جميع المراحل ، ليصاغ كما يلي :

لماذا كان الأطفال يضحكون ؟ ....

لأن صياغته كما جاء بالأختبار جعلت نسبة الخطأ فيه عالية لا لصعوبتة ولكن لالتباس الأطفال فى معناه.

* * *

مناقشة وتعليق على الجداول من ١ – ٥ عن الجزء الخاص بالتذكر :

جدول رقم (١) :

يمثل الجزء الأول بالجدول

فصل ٢/٢ من أطفال العينة الأستطلاعية ، وذلك فى الجزء الخاص بنتائج أختبار الذاكرة ، وفيه نجد أن الدرجات الكلية للأختبار تتراوح بين $\frac{١٩}{٣٥}$ درجة كحد أدنى إلى $\frac{٣٢}{٣٥}$ درجة كحد أقصى ، وذلك بمتوسط مقداره ٢٥,٥ ، وإنحراف معياري مقداره ٤,٦١ .

أي بين ٦٤,١ ، ٣٥,٩ درجة معيارية .

ويمثل الجزء الثانى فصل ٢/٣

وفيه تتراوح الدرجات الكلية من ٢٠ درجة بحد أدنى إلى ٣٠ درجة بحد أقصى ، وذلك بمتوسط مقداره ٢٠ ، وإنحراف معيارى مقداره ٦.

أي بين ٦٦.٦٦ ، و٥٠,٠ درجة معيارية .

ويمثل الجزء الثالث فصل ٢/٤

وفيه تتراوح الدرجـات الكليـة مـن ٧ درجـات بحـد أدنـى إلـى ٣٤ درجـة بحد أقصى ، وذلك بمتوسط مقداره ٢٦,٦، وانحراف معيارى مقداره ٩,٥ .

أى بين ٥٧,٨ ، ٢٩,٤ درجة معيارية.

ويمثل الجزء الرابع فصل ٢/٥

وفيه تتراوح الدرجـة الكليـة بيـن ٣١ درجـة كحـد أدنـى إلـى ٣٥ درجـة بحد أقصى ، وذلك بمتوسط مقداره ٣٢,٨ ، وإنحراف معياري مقداره ٢,٠٤ .

أى بين ٦٠,٨ ، ٤١,٢ درجة معيارية .

- الجدول رقم (١) بالملاحق .

* * *

الجداول من ٢ – ٥ :

أ– ما تمثله هذه الجداول :

أرقام الأسئلة ذات الإجابات الخاطئة بالنسبة لكل طفل من أطفال العينة ، وقد أفـردت الباحثة صفحة مستقلة لكل فئة عمرية .

ب– سبب القيام بهذه الجداول :

تحليل أخطاء العينة لمعرفة الأسئلة المناسبة لكل فئة عمرية ،

وتمثل الخطوة الأولى فى ذلك بيان بالإسئلة ذات الإجابات الخاطئة لكل طفل فى كـل مرحلة عمرية :
ويمثل جدول رقم (٢) ذلك فى سن ٩/٨ سنـوات ،
ويمثل جدول رقم (٣) ذلك فى سن ١٠/٩ سنوات ،
ويمثل جدول رقم (٤) ذلك فى سن ١١/١٠ سنة ،
ويمثل جدول رقم (٥) ذلك فى سن ١٢/١١ سنة .(الجداول سابقة العرض).

الجدول رقم (٨) :

ويمثل هذا الجدول الخطوة الثانية فى تحليل الأخطاء ، إذ يمثل تكرار أخطاء كل سؤال بكل فئة عمرية وذلك لكل طفل ، وإيجاد نسبته المئوية ،

فعلى سبيل المثال لو تناولنا السؤال الأول :

بالنسبة لسن ٨/٩ سنوات عدد الأطفال الذين أخطئوا فى الإجابة عليه = ١ ونسبته ١٠%،

بالنسبة لسن ٩/١٠ سنوات عدد الأطفال الذين أخطئوا فى الإجابة عليه = ٢ ونسبته ٢٠%،

بالنسبة لسن ١٠/١١ سنة عدد الأطفال الذين أخطئوا فى الإجابة عليه = ٢ ونسبته ٢٠%،

بالنسبة لسن ١١/١٢ سنة عدد الأطفال الذين أخطئوا فى الإجابة عليه =صفر والنسبة صفر%،

وهكذا تم حساب تكرار الأخطاء لجميع الأسئلة من "١-١٠".

ومن الجدير بالذكر أن كلمة جزء التى تسبق تكرار أخطاء بعض الأسئلة بالجدول كما ظهر سابقاً ، تعبر عن أن الخطأ جاء فى الإجابة على جزء من السؤال.

فمثلاً السؤال الثانى :

يطلب من الطفل تذكر لأسماء حيوانات عددها ١٠ حيوانات ،

وعدد الأطفال الذين أخطئوا فيه مثلاً فى سن ٨ سنوات = ٤ ، ولكن أخطئوا فى جزء منه تعنى أنهم تذكروا أقل من ١٠ حيوانات أو أنهم تذكروا بعض الحيوانات بشكل صحيح وبعضها الآخر بشكل خاطئ. (وهكذا).

وحيث أن نسبة الخطأ فى أي سؤال وفى أي مرحلة عمرية لم تصل إلى ١٠% ، فإن الباحثة قد أبقت على جميع الأسئلة كما هي ، حيث تناسب الفئات العمرية جميعها.

جدول (٨) : تكرار أخطاء كل سؤال بالنسبة لاختبار التذكر على عينة البحث الاستطلاعية.

رقم السؤال	تكرار الخطأ بسن ٨-٩ سنوات ٢/٢	تكرار الخطأ بسن ٩-١٠ سنوات ٢/٣	تكرار الخطأ بسن ١٠-١١ سنوات ٢/٤	تكرار الخطأ بسن ١١-١٢ سنة ٢/٥
١	جزء (١) (١٠%)	جزء (٢) (٢٠%)	جزء (٢) (٢٠%)	- (٠%)
٢	جزء (٤) (٤٠%)	جزء (٣) (٣٠%)	جزء (٥) (٥٠%)	- (٠%)
٣	جزء (٥) (٥٠%)	جزء (١٠) (١٠٠%)	جزء (٧) (٧٠%)	جزء (٦) (٦٠%)
٤	جزء (١٠) (١٠٠%)	جزء (١٠) (١٠٠%)	جزء (٨) (٨٠%)	جزء (٣) (٣٠%)
٥	١٠ (١٠٠%)	- (٠%)	- (٠%)	- (٠%)
٦	- (٠%)	٥(٥٠%)	٤(٤٠%)	- (٠%)
٧	- (٠%)	٢ (٢٠%)	١ (١٠%)	- (٠%)
٨	- (٠%)	٢ (٢٠%)	- (٠%)	١ (١٠%)
٩	٣ (٣٠%)	- (٠%)	١ (١٠%)	- (٠%)
١٠	- (٠%)	- (٠%)	- (٠%)	١ (١٠%)

تعقيب :

السؤال رقم (١): هو تذكر لأسماء وجوه عددهم ٥ .

السؤال رقم (٢): هو تذكر لأسماء حيوانات عددهم ١٠

السؤال رقم (٣): هو تذكر ١٠ أرقام بترتيب معين .

السؤال رقم (٤): هو تذكر ٤ أبيات شعر.

أسئلة تقيس الذاكرة قصيرة الأمد

السؤالين (٥) ، (٦) : يقيس الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة التى تعتمد على فهم الأحداث ، وذلك بسؤال الطفل عن أحداث قصة سمعها .

الأسئلة (٧،٨،٩،١٠): تقيس الذاكرة بعيدة الأمر أو طويلة الأجل ، وذلك بسؤال الطفل عن مكونات صورة شاهدها وذلك قبل بدء الاختبار .

- **اختبار التفكير التباعدي : إعداد الباحثة :**

١- الهدف من المقياس :

يهدف المقياس إلى معرفة مدى قدرة أطفال عينة البحث على التفكير بطريقة تباعدية فارقة . وتتميز مشكلات هذا النوع من التفكير أو أسئلته بأنها ليست لها إجابات محددة ، فكلما استطاع الطفل أن يأتى ببدائل أو حلول متنوعة وعلى صلة بصلب المشكلة كلما دل ذلك على قدرة أكبر على التفكير الإفتراقي (التباعدي) ، وكلما كانت الإستجابات أصيلة أي غير متكررة وجديدة ، وكلما كانت متشعبة أو مفصلة كلما دل ذلك أيضاً على قدرة أكبر على هذا النوع من التفكير.

وهذا ما هدف المقياس إلى قياسه ، من خلال بنوده التى اجتهدت الباحثة فى تصميمها.

٢- الإعداد للتطبيق :

- قامت الباحثة بتصميم بنود المقياس من خلال التحليل الإجهادى لتعريفات التفكير التباعدي ، وذلك من خلال مواقف سلوكية ومشكلات متنوعة يقوم بمعالجتها الطفل فى إختبار جماعي لفظي بإستخدام الورقة والقلم.
- راعت الباحثة ألا تقتصر الأسئلة على المشكلات العقلية البحته بل تتسع لتشمل مشكلات نفسية إجتماعية ، كسؤال مثل :

تعمل ايه لو خرجت رحلة مع زملائك فى المدرسة وتهت عنهم ؟

٣- تطبيق الأداة :

أ- تم التطبيق بأربع جلسات لكل فئة عمرية بشكل منفصل بوقت مفتوح.

ب- إجراءات التطبيق والملاحظات:

- قامت الباحثة بتوضيح التعليمات لكل فئة عمرية فى التجربة .
- ثم قام الأطفال بالإجابة بإستخدام الورقة والقلم على بنود الإختبار.

- عند تطبيق الإختبار لاحظت الباحثة أن البنود من ٢ – ٤ يمكن مضاعفتها للفئتين العمريتين ١٠ ، ١١ سنة .

٤- نتائج التطبيق :

أ- قامت الباحثة بتحليل إجابات جميع أفراد العينة بعد التطبيق ، وذلك بعرضها كلها وإعطاء درجات تقريبية للفئات العمرية.

حيث أعطت درجتين للإجابة الأصيلة المتشعبة.

ودرجة واحدة للأقل من ذلك .

وصفر لغير ذلك .

ب- لم تغير الباحثة فى التعليمات إذ لم يستدع الأمر ذلك.

جـ - سيتم تعديل البنود من ٢ – ٤ لتصبح كما يلى :

- أكتب كلمتين تبدآن بحرف (ت) سيتم تعديلها إلى :

أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التى تبدأ بحرف (ت).

- أكتب كلمتين تنتهيان بحرف (ن) ستُعَّدل إلى :

أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التى تنتهى بحرف (ن).

- أكتب حاجتين بيتاكلوا لونهم أحمر ستعدل إلى :

أكتب أكبر عدد ممكن مما يؤكل ولونه أحمر.

د- تم تحديد الزمن ليصبح ٣٠ق للإختبار ككل.

هـ- تم تحديد طريقة التصحيح : فبدلاً من الطريقة سابقة الذكر والتى تعطى درجتين نهائيتين للاختبار. تم توحيد درجة الاختبار لتصبح الدرجة العظمى لكل سؤال:

- ثلاث درجات للإجابة الأصيلة المرتبطة بمحور المشكلة وذلك الإجابات المتعددة المتنوعة.
- درجتين للإجابة أقل مما سبق.
- درجة واحدة لأقل نموذج يظهر.

- تم إلغاء الصفر لأن هذا النوع من التفكير ليس فيه إجابة صحيحة أو خاطئة. والدرجات السابقة تحدد بالنسبة لكل فرقة على حدة ، إلا فى حالة عدم الإجابة على السؤال، أو الإجابة التى لا ترتبط بموضوع المشكلة.

بمعنى أن أسئلة هذا الإختبار لا تختلف بإختلاف الفرق الدراسية ، ولكن تحديد الدرجات يتم فى إطار كل فرقة ، فالإجابة الأصيلة المتنوعة تختلف بإختلاف السن وبالتالى الفرق الدراسية ، ومن ثم فإن تحديد مَن مِن الأطفال يأخذ ثلاث درجات أو درجتين أو درجة يختلف بإختلاف نوعية الإجابات بكل فرقة دراسية.

ويلاحظ من التطبيق :

كثرة عدد الإستجابات التى تتميز بالعمق والتنوع بزيادة العمر.

ومثال على زيادة عمق الإجابة وتنوعها ، مثلا : السؤال رقم ٨ :

تعمل إيه لو خرجت رحلة مع أصحابك فى المدرسة وتهت عنهم ؟

نجد مثلاً أمثلة على الإجابات فى سن ٨-٩ سنوات :

لا أبكى – أتكلم فى التليفون وأقول على مكانى- أقول عنواني لأي راجل يودينى بيتى – أنده فى الميكروفون.

(والطفل الواحد لم يذكر أكثر من احتمالين أو احتمال مما سبق)

. أما بالنسبة لإحتمالات الإجابة عند سن ٩-١٠ سنوات فكانت :

أتصل بأمي – أتصل بالشرطة – أبحث عنهم – أقف على باب الحديقة.

(وهنا أيضاً نجد أن الطفل الواحد لم يذكر أكثر من واحد أو أثنين من هذه الإحتمالات).

. وفى حالة ١٠ –١١ سنة كانت الإحتمالات :

أدور عليهم – أقف عند الباب الرئيسي – أقف عند الأمن – أتصل بأهلى.

أسأل على عنوان المنزل أو المدرسة.

. وفى سن ١١ –١٢ سنة :

أتصل بأهلى – أركب تاكسي وأروح . أتصل بالشرطة – أحاول البحث عن المدرسة.

- وهكذا نجد أن هناك عمق بالإجابة ظهر مع تقدم السن ،
- كما أن احتمالات الإجابة ارتفعت إلى ثلاثة احتمالات فى أكبر سن بالعينة ،
- وهناك تقارب بين ١٠ -١١، ١١ -١٢ سنة ،
- كما أن هناك تقارب أكثر بين ٨-٩ سنوات ، ٩ - ١٠ سنوات
- أزداد عدد الأطفال الذين أظهروا إجابة أعمق مع تقدم السن ، وذلك مقارنة بحالات فردية أظهرت إجابة متصلة بصلب المشكلة فى السن الأول بالعينة.
- إلا أن هذا ليس موضوع التجربة الاستطلاعية ، لذلك فقد ذكرته الباحثة كملاحظة من التطبيق.

* * *

استفادت الباحثة من التجريب السابق

فــى : تحديد طريقة تصحيح الأسئلة ، فنماذج الإجابات التى حصلت عليها الباحثة تمثل طريقة استجابة أطفال سن معين على سؤال معين وبالتالى فإن تحديد درجة السؤال سؤال ٣ أو ٢ أو ١ ستتحدد بناء على مقارنة نماذج الإجابات فى التجربة النهائية بنماذج إجابات الأطفال فى التجربة الاستطلاعية وذلك بالنسبة لكل سن على حدة.

وبالتالى فهي تعطى أمثلة لإجابات فئة عمرية معينة والتى تعبر عن طريقة تفكير أصحابها ، وبالتالى فهي تمثل أمثلة تقارن فى إطارها عند التصحيح.

ومن ثم فهي تساعد فى تقنين الاختبار فى إطار عينة البحث.

* * *

▪ مقياس الذكاء الوجداني أو العاطفي : إعداد الباحثة :

١- الهدف من المقياس :

هل الذكاء الوجداني أو ذكاء المشاعر أو الذكاء العاطفي هو عملية الإدراك الإجتماعى؟ وإلى أي مدى يرتبط هذا النوع من الذكاء بذكاءات جارنر السبع والتى ذُكِرَت بالإطار النظري للدراسة؟

ولما كان الجانب النفسي والإجتماعى هو محور العمل ، وكيف أنه يمكن أن يؤثر على العمليات العقلية ، وكما أن الباحثة تضمنت فى بنود المقاييس المقترحة أسئلة قدر الإمكان نفسية إجتماعية أو ذات صبغة انفعالية إلى جوار الأسئلة العقلية وذلك فى اختباري التذكر والتفكير التباعدى.

جاء اختبار الذكاء العاطفي إلى جوار الذكاء القائم على فهم المعانى وإدراك العلاقات العقلية المنطقية ، ليستثير ذلك الوتر الكامن فى ذواتنا من الانفعال والشعور ويضع الطفل أمام مشكلة تثير عواطفه تارة وانفعالاته تارة أخرى ، فى محاولة للحكم على قدرته على فهم نفسه ، ولباقته فى التعامل مع الغير ، وقدرته على الموازنة بين أمور حياته.

٢- إعداد المقياس :

- قامت الباحثة باقتراح بنود المقياس بناء على التحليل الاجهادى للمكونات الخمسة المميزة لهذا النوع من الذكاء . وتحويلها لمواقف مشكلة يمكن أن يقوم الطفل بحلها.
- صممت الباحثة أسئلة مفتوحة لتحصل على أعرض شريحة ممكنة من إجابات متنوعة فى حدود عينة الدراسة.
- وضعت الباحثة سؤالاً رئيسياً مميزاً لكل نوع من أنواع الذكاء وذلك بما يرتبط والسمتين موضع الدراسة فى الإدراك الاجتماعى.

٣- تطبيق الأداة :

كانت البنود والتعليمات واضحة للأطفال وحصلت الباحثة على كم متنوع وطريف من إجابات الأطفال . وتم تطبيق الأداة بشكل جماعي باستخدام الورقة والقلم، وذلك فى وقت مفتوح.

٤- نتائج التطبيق :

- قامت الباحثة بكتابة إجابة كل طفل وطفلة على كل بند من بنود المقياس .

- ثم قامت بعد ذلك بكتابة مجموعة اختيارات للإجابة تحت كل سؤال ، وهذه الاختيارات هي المتوسط العام لتعبيرات الأطفال كما جاءت فى الواقع ، وقد جعلت الباحثة البند الأخير فى الاختيارات يتضمن استجابات أخرى وهي متروكة لكل جديد إن وجد.

- هذا فيما يتعلق بتعديل البنود ، والتى اختلفت اختياراتها باختلاف الفرق الدراسية

- أما فيما يتعلق بالزمن : فهو ٣٠ق لكل مرحلة على حدة.

- أما طريقة التصحيح :

فقد وضعت الباحثة الدرجة العظمي لكل سؤال من ٥ ، أى

٥ درجات : للاختيار الذى يعالج صلب المشكلة بما يحقق التوازن لجميع الأطراف.

٤ درجات ، ٣ درجات للاختيار الذى يعالج صلب المشكلة مع تحقيق توازن أقل.

٢ درجتان للاختيار الذى يعالج صلب المشكلة بغض النظر عن التوازن.

١ درجة للاختيار الذى يعالج جانباً من المشكلة.

وهكذا تدرجت الدرجات بحسب إقترابها من مفهوم الذكاء الوجداني وذلك حسب ما يعالجه كل بند.

وبرغم تعدد إختيارات الإجابات تحت كل سؤال إلا أنها جميعها تقع فى إطار المستويات الخمس للدرجات سابقة الذكر.

وبناء عليه فالباحثة ستعالج الإختيار المتروك لكل جديد بما يتفق ومستواه فى إطار المستويات الخمس سابقة الذكر.

هذا وقد استبعدت الباحثة الدرجة صفر لأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، اللهم إلا إذا ترك الطفل السؤال دون تحديد إختيار معين.

وسيتم عرض المقياس وما تم فيه من معالجات خاصة بإجابات الأطفال وما ترتب عليها من تحديد الإختيارات الملائمة لكل فرقة دراسية على حـــدة ، بملاحـــق الدراسة .

أما ما يلي فعرض وصفي لنتائج تطبيق المقياس :

٥- نتائج التطبيق (معالجة إجابات الأطفال) : (مناقشة للجداول بالملاحق)

أ- قامت الباحثة بكتابة إجابة كل طفل من أطفال العينة الإستطلاعية الأربعيـــن لـــك سؤال من الأسئلة الخمسة.

ب- وكما هو معتاد فقد أفردت الباحثة لكل سن أو فصل جدول بصفحة مستقلة.

جـــ- وهكذا فالجدول رقم ٩ يمثل إجابات ٢/٥ سن ١١-١٢ سنة .

والجدول رقم ١٠ يمثل إجابات ٢/٤ سن ١٠ -١١ سنة.

والجدول رقم ١١ يمثل إجابات ٢/٣ سن ٩ -١٠ سنوات.

والجدول رقم ١٢ يمثل إجابات ٢/٢ سن ٨ -٩ سنوات.

د- وكما هو مبين بالملاحق ، يتضح :

- كلما كبر السن كلما كانت الإجابة أوضح فى الناحية التعبيرية أو أكثر تحديـداً ودقة.
- لا يوجد أختلاف كيفي فى الإجابة بين الإناث والذكور.
- بعد الشكل الخارجي عاملاً من عوامل اختيار الأصدقاء:

فمثلاً فى سؤال وجهته الباحثة وهو :

يا ترى اللى تحب إنه يكون صاحبك تكون صفاته إيه ؟

نجد أن الإجابة على هذا السن كانت على درجة كبيرة من العمق

والنضج بمعنى أنها ركزت على الصفات الداخلية وذلك ظهر كلما تقدم السن

مثل : يتعاون معى بالشدة – يكتم أسراري – يشاركنى الأفراح والأحزان.

(إجابة واحدة لطفلة واحدة من أطفال العينة سن ١١ سنة)

بينما نجد الإجابة فى سن ٨ –٩ سنوات (أصغر سن بالعينة) عامة وعريضة مثل : مؤدب ومتربى – نظيف وبيعمل واجبه وهكذا

الأمر الذى لا يمنع وجود حالات فردية تدل على عمق – الأمر الذى يثير تساؤلات حول العلاقة بين الدقة والعمر والذى ستأتى مناقشته فيما بعد ،

ومثال هذه الحالات : صاحبي اللى لما أحتاج حاجة أقول له (إجابة لطفل فى الثامنة من العمر)

والتى تجعل "**إحساس**" هذا الطفل الكامن بأن الصديق وقت الضيق ،

ولو قارناها بإجابة الطفلة السابقة الذكر ، سنجد أن السن قد لعب دوراً فى تحديد الإجابة وصياغتها بشكل محسوس واقعي محدد. (فهل للإحساس علاقة بالسن؟)

ووسط هذا التحديد لإختيار الأصدقاء بناء على صفات تجد قبولاً عند الطرف الآخر ، ذكر بعض الأطفال فى محددات الإختبار الناحية الشكلية مثل : (وهم يشكلون نسبة بسيطة فى العينة) صديقي لا يكون وحش – صديقتي جميلة – طويل – شعره ناعم.

والملاحظ أيضاً أن الباحثة قد وجدت ذلك فى سن ٩ ، ١٠ ، ١١ سنة .

وبالرجوع للمراجع العلمية قد وجدت الباحثة تأييداً واسعاً لهذه الملاحظة الملفتة للنظر وهي أن :

العامل الشكلي يلعب دوراً رئيسياً "أولياً" محدداً لانتقاء الأصدقاء ، وللتجاذب بين الأفراد، إذ وجد أن الكبار يختارون بعضهم البعض بادئ ذي بدء على أساس جمال الشكل وهو ما يسمونة **Phiysical Attraction** ومثال ذلك ما أثبتته أبحاث :

(manz & Lueck, 1968 / De Jong, 1977 / Dion 1972 / Muruyama and Miller 1981).

وغيرهم الكثير والكثير ممن بحثوا عن المظهر الخارجي **Physical Appearance** وتأثيره فى إحداث التجاذب بين الأفراد من أول لقاء.

وها قد جاء بعض الأطفال مؤيدين لهذه الملاحظة المتكررة بين الأبحاث وعبر السنين ، بينما عبر العديد من الأطفال عن إنتقاء الآخرين بناء على صفات داخلية تريحهم.

٦- قامت الباحثة بكتابة الإجابات التفصيلية لأطفال العينة لتحدد احتمالات الإجابة بالنسبة لكل سن من هذه الإجابات .

ومن هنا تتضح فائدة التجربة الاستطلاعية فى غلق الأسئلة، وذلك بأن تذكر الباحثة السؤال ثم تتبعه باحتمالات الإجابة وذلك مما ذكره أطفال كل سن، وعلى الرغم من هذا فقد جعلت الباحثة الاحتمال الأخير من احتمالات الإجابة بكل سؤال:

احتمالات أخرى تذكر ، وذلك لاحتمال أن يأتي أطفال التجربة النهائية بالجديد فيذكر ، ولكن هذا الجديد سيتم تقييمه فى إطار الاحتمالات السابقة.

ومن هنا فإن غلق الأسئلة أو جعلها نصف مفتوحة مفيد بلا شك فى تقنين الاختبار.

وبالملاحق "عرض" الجداول من ٩ إلى ١٢ والتى سبقت مناقشتها بالصفحة السابقة ، ثم بيان بإحتمالات الإجابة المناسبة لك مرحلة .

أما بالنسبة "**لطريقة تصحيح**" إجابات الأطفال بالتجربة الأساسية فستقوم الباحثة بمعالجة الإجابات كما سبق ذكره ، وتقترح الباحثة أن هذا النوع من الذكاء بما يتضمنه من التعبير عن الرأي فى قضايا ننفعل بها ، ليس به إجابة صحيحية وأخرى خاطئة ، بل إن كل تعبير يفصح عن شخصية لها توجهها الخاص فى التعامل مع مثل هذه المواقف.

*　　*　　*

- **مقياس الإدراك الاجتماعي :**

- الإدراك الاجتماعي لسمة القدرة الاجتماعية :

- الإدراك الاجتماعي لسمة السيطرة والتسلط:

١ – الهدف من المقياس :

يهدف المقياس الي تقييم أي قياس وتحديد قدرة الطفل علي فهم ذاتـــه ، وعلي فهمة لذوات الآخرين ، ممن يفضلهم وممن لا يفضلهم .

ويتم ذلك من خلال قياس سمتين من سمات الشخصية هما :

١ – القدرة الاجتماعية ٢ – السيطرة والتسلط

٢ – إعداد المقياس للتطبيق :

- اقترحت الباحثة بنود المقياس بناء علي التحليل ألإجهادي لتعريف القدرة الاجتماعية، والسيطرة والتسلط ، وتحويل ذلك لمواقف سلوكية يمكن أن يقوم بها الطفل.
- وضعت الباحثة أمام كل عبارة تدريج خماسى يحدد درجة الموافقة على العبارة مـــن صفر حيث الرفض التام إلى ٤ حيث الموافقة التامة .

٣ – تطبيق المقياس :

أ – **إجراءات التطبيق**

قامت الباحثة بشرح تعليمات المقياس للطفل ، ثم وضحت له معنـــى التدريج ، وكيف عليه أن يصف من يحب ومن لا يحب كما يصف نفسه .

ولكن الصعوبات الرئيسية التي واجهت الباحثة :

(١) التدريج الخماسى الذي جعل العمل مجهدا علي الطفل ومُربكاً له في نفس الوقت وقد وجدت الباحثة بالتجربة أن التدريج الثلاثي انسب لجميع المراحـــل العمريـــه والذي لجأت إليه الباحثة في التطبيق لتوضيح التدريج الخماسى .

وذلك كما يلي :

التدريج : موافق – مش متأكد – مش موافق .

"وسيأتي تعديل هذه الصعوبات بالصفحة التالية"

(٢) صعوبة التدريج مع عدم وضوح التعليمات ، جعل الأمر شاقا علي الأطفال ، كذلك طريقة عرض التدريجات مع وصف الطفل لنفسه مره ، ولمن يختاره مره أخرى ، ولمن يرفضه مره ثالثة ، في ١٥ خانه ضيقه متجاورة – كما سيظهر بالملاحق – ضاعف المجهود بالنسبة للطفل وجعل الأمر شاقا ومُربكاً بالنسبة له، علاوة علي ما استغرقه من وقت طويل .

ب – جلسات التطبيق : ٤ جلسات الأولى : (٨-٩) سنوات معا في مقياس جماعى باستخدام الورقة والقلم لسمة القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط ، والثانية (٩-١٠) سنوات لسمة القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط ، والثالثة (١٠-١١) للقدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط . والرابعة والأخيرة (١١-١٢) سنه للقدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط . وذلك بزمن مفتوح .

٤ – نتائج التطبيق :

- تم تعديل التعليمات بشكل اكثر وضوحا وبساطه حتى لا تكون مربكه ومحيره للأطفال.
- تم اختصار التدريج إلى تدريج ثلاثي لفظي من خلال التعليمات ، ليسهل علي الطفل تحديده .
- وعلي سبيل المثال ، فقد طُلب من الطفل في التعليمات ما يلي :
- إذا كنت تري انك تفعل ما هو مكتوب في العبارات التاليه فضع علامة (✓) ، وإذا كنت غير متأكد ضع العلامة (✗) ،
- وإذا كنت تري انك لا تفعل ما هو مكتوب بالعبارات ضع العلامة (×)
- وبالتالي فقد تم تحديد طريقة التصحيح كما يلي :
- عندما يقر الطفل بأنه يفعل السلوك (✓) يأخذ ٢ درجتين ،
- وفي حالة التردد فى فعل السلوك (✗) يأخذ ١ درجه واحدة ،
- وفي حالة عدم القيام السلوك نهائيا يأخذ صفر لتعبر عن عدم قيام الطفل بالسلوك وذلك كما يرى الطفل .

زمن التطبيق :

تم تحديد زمن التطبيق – بعد تبسيط التعليمات والاختيارات كما سبق – ليصبح ٣٠ ق . وقد تم عرض صور المقياس قبل التعديل بالتجربة باستطلاعيه ، وبعد التعديل لاستخدامه بالتجربة النهائية – بالملاحق .

أما ما يلي فهو وصف لما أسفرت عنه حسابات درجات الإدراك الاجتماعي للأطفال العينة الاستطلاعية :

وصف تقديمي للجزء الخاص بحساب درجات الإدراك الاجتماعي :

أ- الأطفال الذين قامت الباحثة بحساب درجات الإدراك الاجتماعي لهم :

كما ذكرت الباحثة ببداية الفصل أن التجربة الاستطلاعية تضمنت ١٠ أطفال من كل فصل ، وبالتالي فالباحثة قامت بحساب درجات الإدراك الاجتماعي لمن تقع اختياراتهم ضمن العشرة أطفال الذين تضمنتهم التجربة ، وذلك بالنسبة لكل فئة عمريه .

ب- كيفية حساب الدرجات :

أولا : لكي تجيب الباحثة عن السؤال :

إلى أي مدى يرى الطفل نفسه يري الطفل نفسه ويفهمها ويقدرها ؟

كان لابد من تحديد سمات شخصيه معينه تجسد وتحدد مدى فهم الطفل لنفسه ورؤيته لها .

وبالتالي فقد كان التحديد لسمتين شخصيتين :

إحداهما تحمل المدلول الإيجابي بناء الخاص بالتعايش مع الناس والتوافق معهم وتمثله هنا سمه : القدرة الاجتماعية. والثانية تحمل مدلولا يتضمن في ثناياه الاستحواذ علي الآخرين ومضايقتهم بالسيطرة والتسلط عليهم ، لإخضاعهم إلى حيث لا يريدون ، وقد عبر عن هذا سمة: السيطرة والتسلط.

فيا ترى كيف سيصف الطفل نفسه في إطار هاتين السمتين المتضادتين ؟

وكيف يراه الآخرون ممن يحبونه وممن لا يحبونه ؟

وكيف يرى هو أيضا ويقدر الآخرين ممن يحب وممن لا يحب ؟

ولان هذا يتم في إطار مقياس كان علي الطفل أن يحدد إلى أي درجه يحدث ما سبق؟

هذا وقد تمت صياغة بنود المقياس في شكل إجرائي يظهر في مواقف سلوكية يسهل علي الطفل تصورها .

وثانياً : فإننا نجد أن هناك طرق عديدة لحساب الإدراك الاجتماعي إلا أن أكثرها مناسبة لنظريةأبعاد الإدراك الاجتماعي السب ، هي إيجاد الجذر التربيعي لمجموع مربع الفروق .

وتتم بحساب الفرق بين : درجات الطفل في وصف نفسه لجميع البنود كل من السمتين علي حده – درجاته في وصف من يحب أو من لا يحب وذلك حسب نوع البعد . ثم تربيع هذا الفرق ثم إيجاد قيمة الجذر التربيعي لمجموع مربعات الفروق ، ومما هو جدير بالذكر أنة كلما كبر الفرق كلما دل ذلك علي تباين كبير بين وصف الذات ووصف الآخرين . وقد سبقت الإشارة إلى طريقة الحساب بالإطار النظري للدراسة .

الملاحظة الأساسية لما أسفرت عنه نتائج هذه الحسابات :

- قامت الباحثة في البداية بتحديد أسماء اختيارات كل طفل من الأطفال بكل فرقة دراسية،
- ثم قامت بعد ذلك بحساب سبعة أبعاد لكل طفل في العينة الاستطلاعية تمثل درجات سبع تعبر عن أبعاد الإدراك الاجتماعي حسب النظرية التي تطبقها الدراسة الحالية . أي حصلت علي (٢٨٠) درجه (٧ أبعاد × ٤٠ طفل وطفله).
- قامت الباحثة بدراسة هذه الدرجات فوجدت أن :

- هناك تقارب أو تشابه أو تطابق بين درجات وصف الأطفال لذواتهم ، ودرجة وصفهم لمن يحبون أو يختارون أو يفضلون .
- ولا فرق في هذا بين الذكور والإناث أو بين الصغير والكبير من أطفال العينة .

- وقد وجدت الباحثة تأييداً من التجارب والدراسات المختلفة لما سفرت عنة هذه التجربة من الملاحظة سابقة الذكر . ومن ذلك دراسة :

- فيدلر سنة ١٩٥٢ : الفرد يدرك الآخرين ممن يحبهم ويفضلهم كما لو كانوا اكثر شبها بذاته المثالية .

- تومسون ونيشيمورا سنة ١٩٥٠ : الاختيار الاجتماعي يعتمد علي فكرة الفرد عن شخصيته وسلوك الفرد الآخر اكثر مما يعتمد علي حقيقة شخصية وسلوك أي منهم .

- دافيتز سنة ١٩٥٥ : الطفل يميل إلى أن يدرك من يفضلهم سوسيومترياً كما لو كانوا اكثر شبها بذاته ، والعكس صحيح بالنسبة لمن لا يختارهم . (السلوك الإنسانى (١٧)، ص ٣٨٢)

- *وهذا ما أظهرته النتائج بالفعل :*

- فإما أن يتطابق رأي الطفل في سلوكه مع رأيه في سلوك من يحب ليصبح الفارق صفر .

- وإما أن يصل هذا الفارق إلى درجة مثل ٨,٩ ، وهي اقل من الفارق بين وصف الطفل لنفسه ولمن لا يحب ، إذا وصلت إلى ١٠,٦ ، ١٢ درجة ، وبلغت أقصاها عند الفارق ١٢,٦٥ .

- أي أن من يختاره الطفل يقدره علي انه اكثر شبهاً بذاته عمن لا يحبونه ولا يختاره ، ولو بفارق بسيط . وهكذا بالنسبة لباقي النتائج .

سبب القيام بحساب درجات الإدراك الاجتماعي لأفراد العينة الاستطلاعية :

لقد حاولت الباحثة من خلال ما أعدته من حسابات القيام بصورة مصغرة موضحة لما سيتم عمله بالتجربة النهائية وكذلك لتجريب مدى إمكانية القيام بهذه الحسابات في إطار نظريه أبعاد الإدراك الاجتماعى السبع . وذلك مع التذكير بان هدف التجربة الاستطلاعية الأساسى هو التأكد من مدي صلاحية المقاييس وتقنيتها .

* * *

رابعاً : ملخص في نقاط موجزة محددة لدور الباحثة في التجربة الاستطلاعية :

١ – تحديد الهدف من التجربة الاستطلاعية وبالتالي تحديد المراحل والإجراءات التي يمكنها أن تحقق الهدف .

٢ – تحديد العينة المطلوبة والمناسبة للتطبيق عليها .

٣ – الرجوع للمراجع التي تناولت طبيعة متغيرات البحث الرئيسية .

٤ – بلورة بنود سلوكية تعبر عن كل متغير ، ويمكن قياسها .

٥ – تطبيق المقاييس علي الأطفال في ٢٠ جلسة منفصلة ، حيث استغرق الوقت لكل جلسة في المتوسط زمن الحصة الدراسية .

٦ – قراءة وتصحيح نتائج استجابات الأطفال علي المقاييس .

٧ – معالجة نتائج التصحيح وذلك للعمل علي تقنين الاختبار وتحديده قدر الإمكان بهدف إعداده بشكل واضح تماما للتطبيق في التجربة النهائية .

٨ – الرجوع للمراجع العلمية لمقارنة النتائج العلمية للدراسات والتجارب السابقة بالملاحظات التي توصلت لها الباحثة أثناء التطبيق .

٩ – الوصول من هذا إلى نتائج فرعية لم تكن تهدف إليها الباحثة عند القيام بالتجربة الاستطلاعية – والهدف كما سبق ذكره التأكد من صلاحية المقاييس المنتقاة والمقترحة للتطبيق وتقنين هذه المقاييس ، وهذا ما قد تم تحقيقه .

والنتائج الفرعية تمثلت في :

أ – التسرع وتشتت الانتباه يؤثر سلباً على استجابة الأطفال في اختبار الذكاء (العقلى).

ب – الشكل الخارجي يعد عاملا مؤثرا عند بعض الأطفال في اختيار أصدقائهم.

جـ – الطفل يدرك من يحبه علي انه اكثر شبها به ، ويدرك من يرفضه علي انه ابعد ما يكون عنه .

١٠ – وصف نتائج معالجة إجابات الأطفال بجداول وصفيه وكمية توضح ذلك ، ولذلك حساب درجات الإدراك الاجتماعي علي أطفال العينة الاستطلاعية .

* * *

الفصل الخامس

"تجربة الدراسة النهائية"

- **المقدمة :**

تأتى تجربة الدراسة النهائية بعد التجربة لاستطلاعية والتى هدفت – كما سبق ذكره بالفصل السابق – إلى التأكد من مدى مناسبة أدوات الدراسة المنتقاه للعينة موضع البحث.

أما وقد تأكدت الباحثة من مدى مناسبة الأدوات للدراسة الحالية ، يأتى هذا الفصل بهدف التحقق من صحة الفروض التى فرضتها الباحثة لحل مشكلة الدراسة ، ويتلو هذا التحقق الميداني بالطبع التحقق النظري سابق الذكر بفصلّي : الإطار النظري والدراسات السابقة.

وبناء عليه ، فإن تناول هذا الفصل سيتم فى ثلاث نقاط أو محاور أساسية هي :

أولاً : مجموعة الدراسة أو عينة البحث

ثانياً : أدوات البحث ومقاييسه

ثالثاً : تطبيق المقاييس على العينة وحساب ثباتها وصدقها

وسيتم بيان ذلك على النحو التالي :

أولاً : مجموعة الدراسة أو عينة البحث :

١- مكان التطبيق :

تم التطبيق على عينة من أطفال إحدى المدارس التجريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة مدينة نصر ، وهي مدرسة : الشيخة فاطمة بنت مبارك التجريبية . وتضم المدرسة ثلاث مراحل هي : مرحلة الرياض ، ومرحلة الدراسة الابتدائية ، ومرحلة الدراسة الإعدادية ، بواقع صفين بكل فصل دراسي ، وقد تم التطبيق على الفصول من الثاني إلى الخامس الإبتدائي . صفوف : ١/٢ ، ١/٣ ، ١/٤ ، ١/٥.

٢- سبب التطبيق على مدرسة واحدة وفصل دراسي واحد بكل مرحلة :

يرجع السبب فى ذلك إلى :

كثرة عدد متغيرات الدراسة من جهة ،

وما تهتم به الدراسة من جهة أخرى ،

إذ أن الدراسة الحالية تهتم بمدى إمكانية وجود علاقة بين :

أ - أبعاد الإدراك الاجتماعي من جهة ،

ب- وبعض العمليات العقلية من جهة أخري ،

إذن (أ) و(ب) هما المتغيرين الرئيسيين - بفروعهما - في هذه الدراسة ، مع الأخذ في الاعتبار إمكانية وجود متغيرات مصاحبة (جـ) يمكنها ان تؤثر في هذه بين (أ) (ب) ، وهى هنا : السن ، الذكاء ، النوع .

من هذا المنطلق كان لا بد أن تعزل الباحثة أي متغيرات أخرى يمكنها التأثير علي ما سبق ، ولكي تتأكد من هذا العزل ، فقد صممت استمارة لبيان حالة الطفل: الصحية ، والأسرية، والاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية، إذ أن هذه المتغيرات يمكنها أن تؤثر علي الإدراك الإجتماعي وكذلك على العلاقة موضع البحث ، ولكن هذا ليس في مجال اهتمام الدراسة.

لذلك كانت هذه الاستمارة لتستوضح منها الباحثة مدي تجانس عينتها، ومدي نقاء متغيرات الدراسة من أي متغير ليس في مجال اهتمامها .

ومن جهة أخري ، فكما ان لاختلاف الظروف الأسرية تأثير، فإن لاختلاف البيئة المدرسية والصفية تأثير في العلاقات بين الأفراد ، وفي أولويات كل إدارة مدرسية، وكل مدرسى صف ، الأمر الذي قد يؤثر علي الإدراك الاجتماعي وكذا على العلاقه موضع البحث .

لذا جاء توحيد البيئة المدرسية وكذا الصفية .

٣ – **بنود الاستمارة المستخدمة لبيان تجانس العينة :**

تضمنت الاستمارة عشرة بنود :

شملت البنود الثلاثة الأولى أسئلة حول :

(١) نوع الطفل

(٢) والفصل الدراسي

(٣) وتاريخ الميلاد

وكان الغرض منها حصر عدد الأطفال المشتركين بكل فصل ومن ثم بالعينة ككل ، والتأكد من مدى تجانس السن.

أما البنود السبعة التالية فكان الهدف منها بيان الحالة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية للأسرة ، ولما كان السؤال عن بعض هذه البنود بشكل مباشر أمر غير مرغوب فيه مثل السؤال عن الدخل الشهرى لبيان الحالة الإقتصادية ، فقد أتي إستيضاح هذه البنود من خلال أسئلة عن :

(٤) منطقة السكن

(٥) وضع السكن : ملك / إيجار ، عدد حجراته ، وجود حجرة خاصة للطفل

(٦) مدى توافر الأجهزة الحديثة : كالمحمول والكمبيوتر والدش وغسالة الصحون .. إلخ وعدد هذه الأجهزة.

(٧) اشتراك الأسرة والطفل بنادى : الأنشطة الرياضية والثقافية والإجتماعية التى تمارسها الأسرة والطفل

(٨) الحالة التعليمية والمهنية للأب والأم

(٩) عدد أفراد الأسرة ومع من يعيش الطفل ، بأعتبار ذلك مؤشراً لثقافة الأسرة ، ويتكامل مع البنود السابقة فى رسم صورة عن وضع الطفل الأسرى إجتماعياً وإقتصادياً وثقافياً.

(١٠) وأخيراً يأتى البند العاشر عن الحالة الصحية للطفل والأسرة إذ أن أي خلل من الناحية الصحية من الممكن أن يؤثر على العلاقة موضع البحث ، فكان لابد للباحثة أن تتأكد من مدى تجانس أطفال العينة من حيث كونهم يتمتعون بصحة عادية أو جيدة. (والاستمارة موضحة كاملة بالملاحق).

٤- وصف العينة بعد تطبيق الاستمارة

جدول (١٣):

التصنيفات / البنود	الصف الثانى ١/٢	الصف الثالث ١/٣	الصف الرابع ١/٤	الصف الخامس ١/٥	تعقيب
(٣) تاريخ الميلاد	٩١: ١٩٩٣	١٩٩٢: ٩٠	١٩٩٠: ٨٩	١٩٩٠: ٨٨	يلاحظ تقارب السن بين الصفين ٢، ٣ من جهة، ٤، ٥ من جهة أخرى
(٤) منطقة السكن	جميع الحالات مدينة نصر	جميع الحالات مدينة نصر. حالة واحدة مصر الجديدة.	جميع الحالات مدينة نصر. حالة واحدة مصر الجديدة.	جميع الحالات مدينة نصر. حالة واحدة مصر الجديدة.	يلاحظ تمركز جميع الأطفال فى مدينة نصر ما عدا (٣) حالات .
(٥) عدد أفراد الأسرة .	يتراوح بين ٣: ٦ أفراد	يتراوح بين ٣: ٦ أفراد	يتراوح بين ٣: ٦ أفراد	يتراوح بين ٣: ٧ أفراد	معظم الأعداد تتمركز حول التكرار من ٤: ٥ أفراد
(٦) الحالة الصحية العامة للطفل والأسرة	جميع الحالات جيدة ماعدا طفل واحد مريض بحساسية الصدر وأسرة بها مرض ضغط وسكر	جميع حالات الأطفال جيدة بالنسبة للأسرة: حالة واحدة الأب يعانى من مرض السكر	جميع الحالات جيدة ماعدا طفل لديه حساسية جلد وأسرة واحدة تعانى من مرض الضغط	جميع حالات الأطفال جيدة ماعدا أسرة تعانى من الضغط	جميع الأطفال بحالة صحية جيدة ما عدا حالتين بسطتين.(حساسية الصدر، حساسية الجلد).
(٧) بيانات عن السكن	جميع الحالات السكن ملك	جميع الحالات السكن ملك	جميع الحالات السكن ملك	جميع الحالات السكن ملك	يلاحظ تقارب مستوى السكن بين أفراد العينة
	معظم الحالات عدد الحجرات (٣)	معظم الحالات عدد الحجرات (٣)	معظم الحالات عدد الحجرات (٣)	معظم الحالات عدد الحجرات (٣)	
	جميع الحالات للطفل حجرة خاصة ماعدا (٨) حالات	جميع الحالات للطفل حجرة خاصة ماعدا (١٢) حالات	جميع الحالات للطفل حجرة خاصة ماعدا (٩) حالات	جميع الحالات للطفل حجرة خاصة ماعدا (١٢) حالات	
(٨) مدى توافر الأجهزة الحديثة	بنود التصنيف : ١- تمتلك جميع الأجهزة الحديثة العادية بالإضافة إلى الكمبيوتر ولكن بدون تليفون محمول . ٢- تمتلك جميع الأجهزة بالإضافة لمحمول ولكن بدون كمبيوتر. ٣- تمتلك جميع الأجهزة بدون كمبيوتر أو محمول . ٤- تمتلك جميع الأجهزة الحديثة بالإضافة إلى الكمبيوتر والمحمول.				التوزيعات جميعها متقاربة

تابع جدول (١٣):

التصنيفات / البنود	الصف الثانى ١/٢	الصف الثالث ١/٣	الصف الرابع ١/٤	الصف الخامس ١/٥	تعقيب
(٩) نشاط الطفل والأسرة الرياضى والثقافى والاجتماعى	بنود التصنيف : ١- مشترك بنادى أو بمجموعة نوادى ويمارس الأنشطة بشكل عام . ٢- مشترك بنادى أو بمجموعة نوادى ولا يمارس الأنشطة . ٣- غير مشترك بنادى ولا يمارس أى نشاط .				أعلى تكرار للبند (١) : المشترك بالنادى والذى يمارس أنشطة
(١٠) الحالة العلمية والمهنية للأب والأم	بنود التصنيف : ١- الأب والأم بمؤهل جامعى يعملان به . ٢- الأب مؤهل جامعى والأم ربة منزل. ٣- الأم والأب مؤهل جامعى والأب لا يعمل به. ٤- الأب دكتوراه والأم ربة منزل . ٥- الأم دكتوراه والأب مؤهل جامعى. ٦- الأب دكتوراه والأم مؤهل جامعى . ٧- الأم والأب دكتوراه أو دراسات عليا ويعملان بها .				أعلى تكرار للبند (١) : الأب والأم مؤهل جامعى يعملان به

- **التعقيب على الجدول السابق :**

يلاحظ من الجدول السابق :

تاريخ الميلاد :

يتضح من الجدول السابق أن هناك تقارب بين الصف الثاني والثالث فى السن ، وبين الصف الرابع والخامس فى السن . وأن السن يتدرج من الأقل فى الصف الثاني إلى الأعلى فى الثالث والرابع الخامس.

وإن الأعداد تقع فى الأعمار ما بين الثامنة إلى الثانية عشر من العمر .

- والواقع أن مرحلة من ٨ إلى ١٢ سنة تعد مرحلة مستقلة فى النمو عند بياجيه إذ يعتبرها مرحلة العمليات المحسوسة فى النمو العقلي.
- إلا أن الباحثة قد اختارت مرحلة الصف الثاني الابتدائى إلى الصف الخامس الابتدائي إذ يصبح الطفل أكثر قدرة على فهم نفسه وفهم الغير ، وأقل فى التمركز حول الذات ، وأكثر قدرة فى التعبير عن هذا الفهم كتابة بشكل أفضل من طفل الصف الأول الإبتدائي.

- هذا بالإضافة إلى أن تنوع السن مطلوب لأن الباحثة ستقيس تأثيره على العلاقة موضوع البحث ، هذا وتعد كل بيئة صفية متغير مختلف عن البيئة الصفية الأخرى.

يتضح من البنود الآتى عرضها مدى تجانس العينة واتساقها ، وخلوها من أي متغيرات مصاحبة بخلاف ما هو موضع البحث . فبالنسبة لـ:

منطقة السكن :

نجد أن كل الأطفال تقريباً تجمعهم منطقة سكنية واحدة بطابعها الخاص ، وهي مدينة نصر .

عدد أفراد الأسرة :

نجد أن معظم الأطفال في أسر يتراوح عدد أفرادها ما بين ٤ ،٥ لأفراد ، وأن أعداد الأخرى لا تختلف كثيراً عن هذه الأعداد ، فلا يوجد مثلاً أسرة عدد أفرادها ١٠ أفراد.

الحالة الصحية :

نجد أن معظم الأطفال عاديين ن وحتى الحالات الفردية المريضة ليس لديها إعاقة تحول دون توافقها الاجتماعي ، أو نموها العقلي.

بيانات عن السكن :

نجد أن كل الأطفال يعيشون في مساكن خاصة لأسرهم ، مساحتها متوسطة – عند معظم الأطفال ٣ حجرات – ومعظم الأطفال يتمتعون بحجرات خاصة بهم . الأمر الذي يشير إلى تجانس المستوى الاقتصادي.

جميع الأطفال تتمتع أسرهم بالأجهزة الحديثة : من سيارة وغسالة وكمبيوتر ومحمول ... ألخ.

معظم الأطفال لأسر مشتركة بنوادي وتمارس أنشطة : رياضية واجتماعية وثقافية بها . الأمر الذي يشير أيضاً إلى تجانس المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي .

الحالة العلمية والمهنية للأب والأم:

معظم الأطفال ينتمون لأسر : الأم والأب بمؤهل جامعي ويعملان به .

مما سبق يتضح أن العينة من أطفال لأسر في مستوى متوسط أو شريحة متوسطة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً . ومتجانسة ، ونقية من أي متغيرات ليست في صلب الدراسة .

* * *

ثانياً: أدوات البحث ومقاييسه(*) :

بالفصل السابق – والخاص بالتجربة الاستطلاعية – تم تنـــاول الأدوات بشـــكل تفصيلي ، وذلك من حيث :

- الهدف من اختيار كل أداة من الأدوات .
- خطوات إعداد كل مقياس . ·
- تطبيق المقاييس.
- ما ترتب على التطبيق من تعديل : لبعض البنود وللزمن ولطريقة التصحيح.

وبناء على ما سبق ، فإن عرض الأدوات بهذا الفصل سيقتصر على :

- الأداة في صورتها النهائية ، أي كما طبقتها الباحثة على عينة الدراسة .
- طريقة التصحيح بناء على ذلك .
- الزمن المستغرق في التطبيق .

وذلك كما يلي :-

١- *اختبار الذكاء المصور:*

- بناء على العرض بالفصل السابق فقد تم حذف الأسئلة التي بلغ تكـــرار الخطأ بها من ٨٠% إلى١٠٠% وذلك بكل الفصول الدراسية بالعينـــة ، إلا أن نوعية هذه الأسئلة اختلفت في كل فصل عن الآخر.
- وبناء عليه فقد تغير عدد أسئلة الاختبار من ٦٠ سؤال إلى :

٥١ سؤال بالصفين الثاني والثالث ، = ٥١ درجة بكل فصل.

٥٢ سؤال بالصفين الرابع والخامس ، = ٥٢ درجة بكل فصل.

- ويحصل الطفل على درجة واحدة عن كل سؤال يجيـــب عليـــه إجابـــة صحيحة ، حيث يختار البديل المناسب كما هو مذكور بمفتـــاح تصحيـــح الاختبار ، كما يحصل على صفر عندما يختار بديلاً غير مناسب.

(*) الأدوات كاملة بالملاحق.

- أما زمن التطبيق فيتم في جلسة واحدة بصورة جماعية لمدة نصف ساعة: (٣٠ق / فصل دراسي) أي ساعتين على أربع مرات منفصلة ، تطبق حسبما يتفق للأطفال وقت فراغ مناسب لهم .

* * *

٢- اختبار التذكر:

- أبقت الباحثة على جميع الأسئلة وعددها ١٠ أسئلة تبقى كما هي بكل المراحل ، حيث أن تكرار الأخطاء بجميع الأسئلة لم يتجاوز ٥٠%.
- يصحح الاختبار بإعطاء الإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخاطئة صفر – وذلك حسب مفتاح تصحيح الاختبار – وحيث أن الأسئلة العشرة مركبة – كما سيتضح بالملاحق – فإن الدرجة الكلية للاختبار = ٣٥ درجة .
- زمن التطبيق :

يتم في جلسة واحدة بصورة جماعية لمدة (٣٠ق / فصل دراسي) على ٤ مرات منفصلة ، وذلك حسبما يتفق للأطفال من وقت فراغ.

٣- التفكير التباعدي :

- أبقت الباحثة على جميع الأسئلة وعددها ١٠ أسئلة مركبة ، لتبقى كما هي بجميع المراحل ، إذ لا يوجد في هذا النوع من الاختبار تكرار أخطاء ، بل يوجد قدر من التنوع في كم ونوعية الاستجابات ، يختلف باختلاف الفئات العمرية والفصول الدراسية .
- يصحح الاختبار بإعطاء كل استجابة يصدرها الطفل في صلب الموضوع درجة واحدة وبالطبع فالسؤال في هذا النوع من التفكير التباعدي يتطلب : تنوع الاستجابات وكثرتها وأن تكون جديدة قدر الإمكان أي يتطلب ما يسمى بـ : الطلاقة والمرونة والأصالة .

وبالتالي فقد قامت الباحثة بمراجعة إجابات كل طفل في كل فصل دراسي على حدة، وذلك لتحديد كم ونوعية الاستجابات الخاصة بكل فصل من الفصول الأربعة، وبالتالي تحديد مفتاح التصحيح ثم الدرجة.

- زمن التطبيق :

يتم في ٤ جلسات جماعية منفصلة لكل فصل من الفصول الأربعة على حدة حسبما يتفق من وقت فراغ للأطفال في بعض الحصص ، وزمن تطبيق الاختبار بكل فصل : ٣٠ق ، وهذا الزمن موحد في المقاييس التالية كما كان في السابقة .

* * *

٤- مقياس الذكاء الوجداني :

- ظلت الأسئلة من حيث الفكرة والمضمون والعدد كما هي ، إلا أن طريقة تقديم السؤال اختلفت ، حيث قدمت الباحثة الأسئلة الخمسة للأطفال مقترنة بمجموعة اختيارات أو بدائل تتدرج في مدى اقترابها من الكم المفترض للذكاء الوجداني حسب كل موقف . وقد تركت الباحثة آخر بديل في كل سؤال مفتوح بحيث لو أراد الطفل كتابة أي تعبير آخر بخلاف ما هو متاح أمامه يكتبه.

- بناء على ما سبق فإن تصحيح الاختبار يصبح كما يلي :
  - يأخذ الطفل ٥ درجات عندما يختار البديل الذي يعبر عن استجابة متوازنة مع الموقف.
  - يأخذ الطفل ٤ درجات أو ٣ درجات أو ٢ درجتين أو ١ درجة واحدة عندما يختار البديل الذي يقل فيه هذا التوازن تدريجياً مع الموقف من ٤ إلى ١ .
  - لا توجد درجة صفر لأنه لا توجد إجابة خاطئة إلا إذا لم يظهر الطفل أى استجابة.
  - تصبح النهاية العظمى للاختبار بجميع الفصول ٢٥ درجة مع مراعاة أن نوعية البدائل تختلف باختلاف الفصل الدراسي .
  - يعطى البديل المفتوح عندما يختاره أي طفل ، درجة مساوية لدرجة أي بديل آخر يتفق معه في نفس الفكرة والمضمون ودرجة الموازنة وذلك تحت نفس السؤال ، أي أنه لو كان على نفس قوة البديل الأعلى من حيث الفكرة والمضمون ولكن يختلف عنه في الشكل فقط أي في طريقة الصياغة ، فإنه يأخذ ٥ درجات مثله وهكذا ...

- **مقياس الإدراك الاجتماعي :**

- لم يتم تعديل بنود المقياس ، إذا أن بنود المقياس المقدمة كانت واضحة بالنسبة للأطفال ، ولكن ما سبب مشكلة بالنسبة لهم هو كيفية الاستجابة للبنود بالاختبار من تدريج متعدد من (صفر إلى ٤) ، وكذلك التعليمات .

وبالتالي فقد تم تعديل التعليمات وكذلك طريقة الاستجابة ، بحيث :

- عندما يقرأ الطفل العبارات يضع (√) لو كان يرى انه يفعل هو أو من يصفه ما هو مكتوب.
- يضع (×) لو كان يرى أنه لا يفعل ما هو مكتوب ، وكذلك من يصفه .
- يضع (√̸) لو كان متشككاً بين الإثبات والرفض بمعنى أنه يفعل أو لا يفعل الشيء دائماً أي يفعله هو ومن يصفه أحياناً.

والبنود واحدة في الفصول الأربعة جميعها.

- يعطى الطفل درجتين عندما يضع علامة (√)يفعل دائماً.
- وصفر عندما يضع علامة (×) لا يفعل مطلقاً.
- ودرجة واحدة عندما يضع علامة (√̸) يفعل أحياناً.

هذا وتصحح الورقة الواحدة ثلاث مرات بإعطاء الطفل درجة على البنود العشرة التي يصف فيها نفسه ، ويلي ذلك البنود العشرة التي يصف فيها من يفضل، ويليه البنود العشرة الأخيرة التي يصف فيها من لا يفضل . حيث تكون البنود العشرة واحدة في المرات الثلاث ولكن الأشخاص موضع البحث مختلفين.

وتعطى كل ورقة أي ١١٦ ورقة ٧ درجات وفق أبعاد الإدراك الاجتماعي المستخدمة بهذه الدراسة والمذكورة بالفصل الثاني بهذه الدراسة أي تصحح كل ورقة ٧ مرات باستخدام طريقة الجذر التربيعي لمربع الفروق.

يتكون مقياس الإدراك الاجتماعي من ورقتين منفصلتين كل منهما تختلف بنوده باختلاف نوع السمة المقاسة .

ففي المقياس رقم (٥) يتم قياس الإدراك الاجتماعي لسمة القدرة الاجتماعية، وفي المقياس رقم (٦) يتم قياس الإدراك الاجتماعي لسمة السيطرة والتسلط.

وبالتالي فالمقياس يطبق :

في جلستين منفصلتين كل منهما نصف ساعة لكل فصل دراسي.

* * *

ثالثاً : تطبيق المقاييس على العينة وحساب ثباتها وصدقها :

١- زمن التطبيق :

تم تطبيق المقاييس الستة على العينة في ست جلسات منفصلة لكل فرقة دراسية، بحيث استغرقت الجلسة الواحدة ½ ساعة لكل مقياس ، أي قرابة حصة دراسية واحدة لكل مقياس .

وبالتالي فقد استغرق تطبيق المقاييس على العينة كلها ٢٤ حصة دراسية في فترة زمنية تعادل ثلاثة أسابيع ، بحيث تواجدت الباحثة يومياً خلال هذه الفترة – وقد أخذت جميع المقاييس معها يومياً للمدرسة – ، لتطبق على فصولها الأربعة المقاييس الستة لكل مرحلة ، حسبما يتفق للأطفال من حصص إضافية أو احتياطية . وقد قامت الباحثة بالتطبيق دون الاستعانة بمعاونين . كما هيأت الأطفال للتطبيق بتعريفهم أن دورهم يتمثل في التعبير عن رؤيتهم الخاصة في موضوعات البنود حسبما يطلب منهم .

٢- الوصف الإحصائي لنتائج المقاييس المطبقة على العينة بعد تصحيح إجابات الأطفال:

بعد تطبيق المقاييس على أفراد العينة البالغين ١١٦ طفل وطفلة ، كما سبق ذكره ، قامت الباحثة بتصحيح المقاييس وفق مفاتيح التصحيح ، وطريقة توزيع الدرجات سابقة الذكر ، بحيث أعطت لكل طفل درجة في جميع المقاييس العقلية وكذا مقياس الذكاء الوجداني ، لكل طفل ٧ درجات في مقياس الإدراك الاجتماعي لكل سمة ، بحيث قامت بتصحيح الورقة الواحدة سبع مرات لإعطاء الطفل الدرجات السبع التي تصف الأبعاد السبع لكل سمة مدركة ، وذلك وفقاً للنظرية المستخدمة بهذه الدراسة.

كما قامت بعد ذلك بحساب دقة الإدراك الاجتماعي وفقاً للمعادلة المستخدمة بالإطار النظري للدراسة ، وذلك لحساب دقة الإدراك الاجتماعي لكل من : سمة القدرة الاجتماعية ، سمة السيطرة والتسلط.

وبذلك فقد قامت الباحثة بإيجاد (٢٠) درجة لكل طفل في العينة (١١٦) طفل، أي قامت الباحثة بحساب (٢٣٢٠) درجة ، هي درجات أفراد العينة ككل.

ثم قامت الباحثة بالاستعانة بالحاسب الآلي مستخدماً برنامج (SPSS)
" Statistical Package for Social Sciences."
(الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)
بإيجاد مقاييس النزعة المركزية ، والتشتت والالتواء والتفرطح لكل متغير من المتغيرات العشرين ، من المتغير ٣ إلى ٢٢ كما سيظهر لاحقاً.

ومثال ذلك: متغير الذكاء العقلي العام:

١- المتوسط = ٣٥,٥٧٨
٢- الخطأ المعياري عن المتوسط = ٠,٤٨٢
٣- الانحراف المعياري = ٥,١٨٩
٤- التباين = ٢٦,٩٢٤
٥- الالتواء = ٠,٦٠٤
٦- الخطأ المعياري عن الالتواء = ٠,٤٤٦
٧- التفرطح = ٠,١٣٠
٨- الخطأ المعياري عن التفرطح = ٠,٢٢٥
٩- المدى = ٢٤,٠٠
١٠- أقل قيمة = ٢٢,٠٠
١١- أعلى قيمة = ٤٦,٠٠
١٢- المجموع (مجموع الدرجات للـ ١١٦ فرد) = ٤١٢٧,٠٠

ومثال آخر: متغير البعد الحقيقي أب لـلإدراك الاجتماعي لسمة القدرة الاجتماعية:

١- المتوسط = ٢,٣٦٤
٢- الخطأ المعيارى عن المتوسط = ٠,١٠٦
٣- الانحراف المعيارى = ١,١٣٧
٤- التباين = ١,٢٩٢
٥- الالتواء = ٠,١٥٩
٦- الخطأ المعيارى عن الالتواء = ٠,٤٤٦
٧- التفرطح = - ٠,٣٨٥
٨- الخطأ المعيارى عن التفرطح =٠,٢٢٥
٩- المدى = ٥,٠٠
١٠- أقل بقيمة = صفر
١١- أعلى قيمة = ٥,٠٠
١٢- المجموع = ٢٧٤,١٨٩

وهكذا تم حساب الإحصاءات المختلفة لجميع متغيرات الدراسة ، وبيان هــذه الجداول – موضح كاملاً بالملاحق .

ملحوظة : سيلاحظ بالرسوم البيانية التالية أنه قد تم الرمز لكل متغير بــالرمز (V) Variable مع التفرقة بين المتغيرات بإعطاء رقم دال لكل متغير ، كمــا يلي :

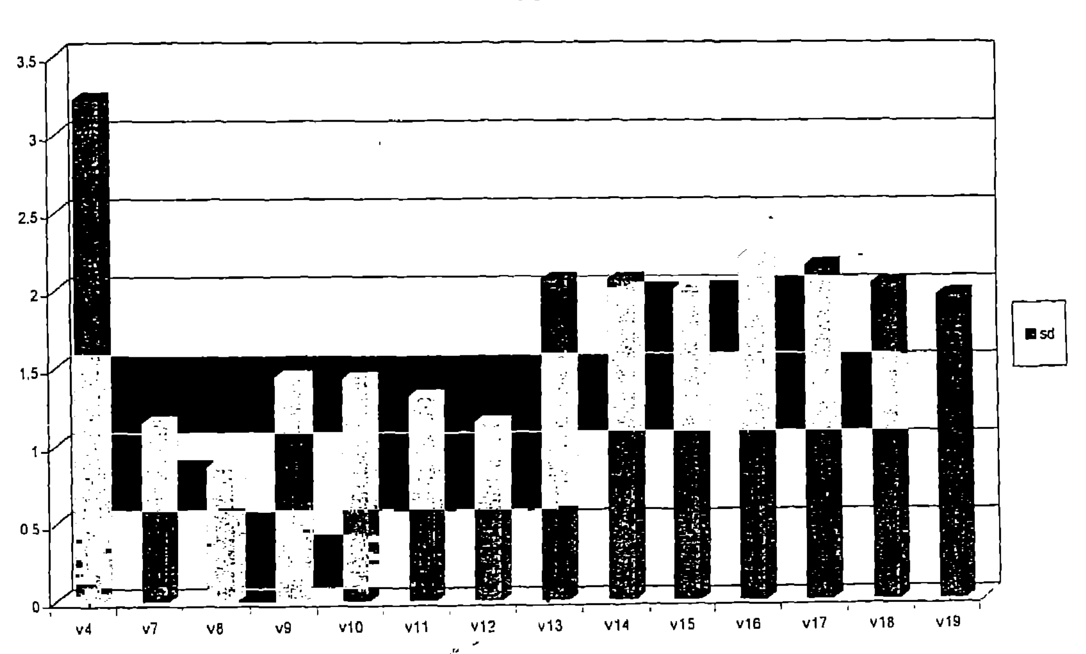
متغير البعد التراسلى أ جـ للإدراك الاجتماعى للقدرة الاجتماعية	V_{12}	متغير الفصل الدراسي	V_1
متغير البعد المقارن للإدراك الاجتماعى للقدرة الاجتماعية	V_{13}	متغير النوع	V_2
متغير البعد الحقيقى أ ب للإدراك الاجتماعى للسيطرة والتسلط	V_{14}	متغير الذكاء العقلى العام	V_3
متغير البعد الحقيقى أ جـ للإدراك الاجتماعى للسيطرة والتسلط	V_{15}	متغير الذكاء الوجدانى	V_4
متغير البعد الوصفى أ ب للإدراك الاجتماعى للسيطرة والتسلط	V_{16}	متغير التذكر	V_5
متغير البعد الوصفى أ جـ للإدراك الاجتماعى للسيطرة والتسلط	V_{17}	متغير التفكير التباعدى	V_6
متغير البعد التراسلى أ ب للإدراك الاجتماعى للسيطرة والتسلط	V_{18}	متغير البعد الحقيقى أ ب للإدراك الاجتماعى للقدرة الاجتماعية	V_7
متغير البعد التراسلى أ جـ للإدراك الاجتماعى للسيطرة والتسلط	V_{19}	متغير البعد الحقيقى أ جـ للإدراك الاجتماعى للقدرة الاجتماعية	V_8
متغير البعد المقارن للإدراك الاجتماعى للسيطرة والتسلط	V_{20}	متغير البعد الوصفى أ ب للإدراك الاجتماعى للقدرة الاجتماعية	V_9
متغير دقة الإدراك الاجتماعى للقدرة الاجتماعية	V_{21}	متغير البعد الوصفى أ جـ للإدراك الاجتماعى للقدرة الاجتماعية	V_{10}
متغير دقة الإدراك الاجتماعى السيطرة والتسلط	V_{22}	متغير البعد التراسلى أ ب للإدراك الاجتماعى للقدرة الاجتماعية	V_{11}

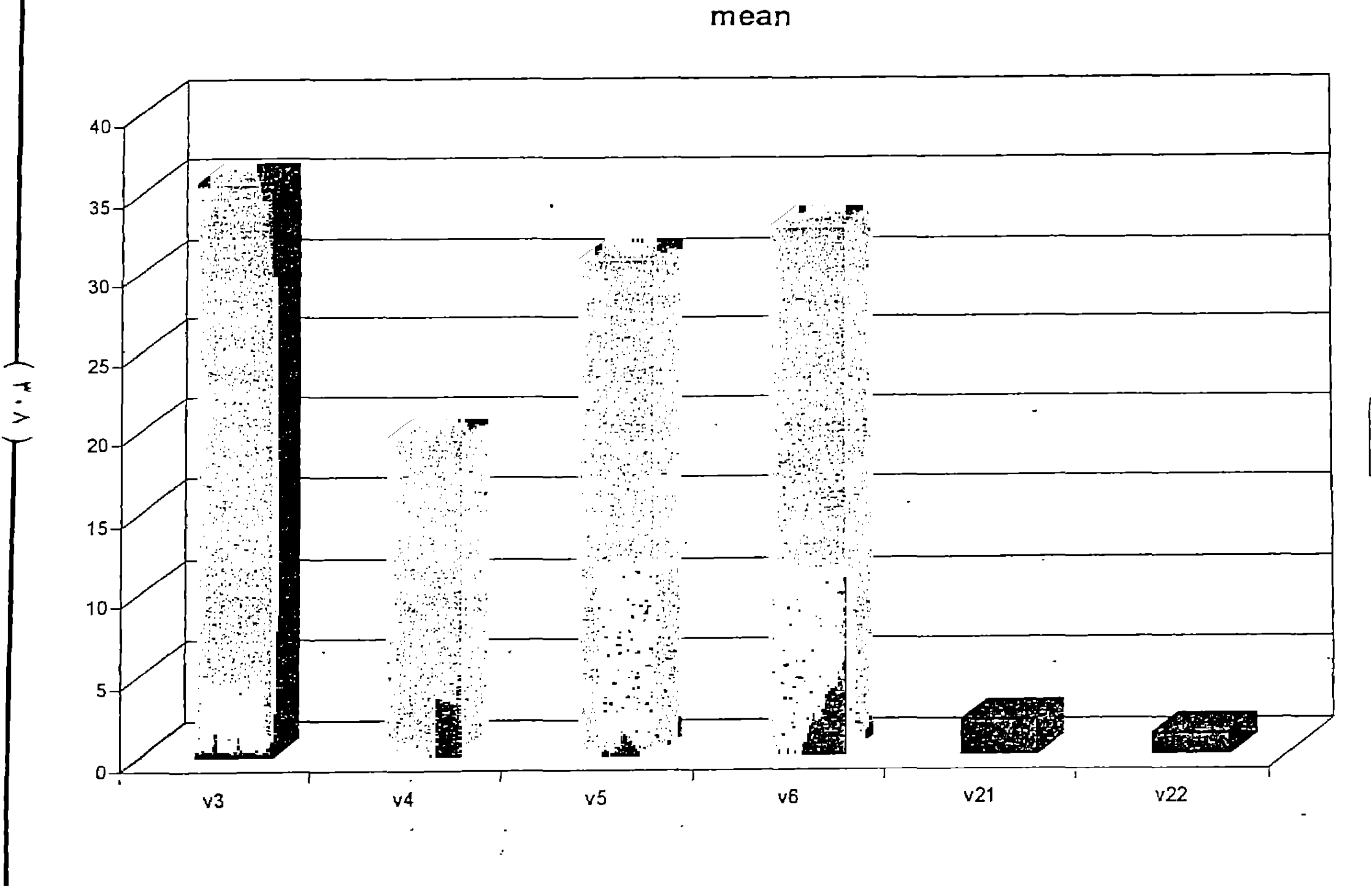
وقد لوحظ أيضاً أنه تم إعطـــاء كــل مـــن متغـيري : الفصــل الدراســي (المعبر عن السن) ، النوع أرقام هي ١ ، ٢ على التوالي .

وذلك لأن الباحثة قد أخذت في اعتبارها هذين المتغـيرين مـن المتغـيرات المصاحبة ، والتي يمكن أن تؤثر في العلاقة موضع البحث ، كما ذُكرَ سابقاً.

وفيما يلى عرض للرسومات البيانية التى توضح العلاقة بين بعض متغيرات الدراسة العقلية ومتغيرات الإدراك الاجتماعى من جهة أخرى من خـلال مقيـاس النزعة المركزية (المتوسط) ومقياس التشتت (الانحراف المعيارى).

*　　　*　　　*



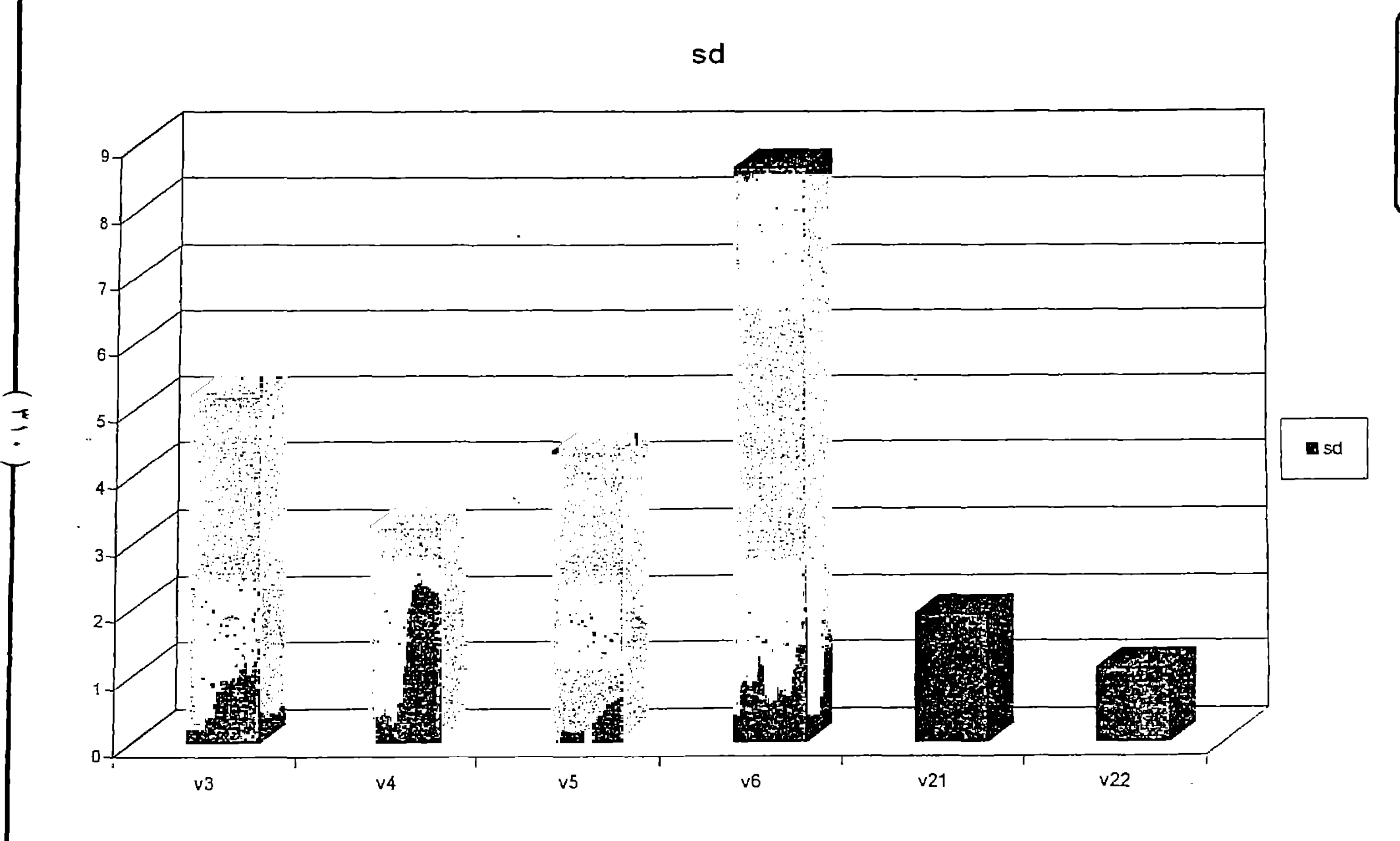

mean
0
5
10
15
20
25
30
35
40
v3
v4
v5
v6
v21
v22
mean

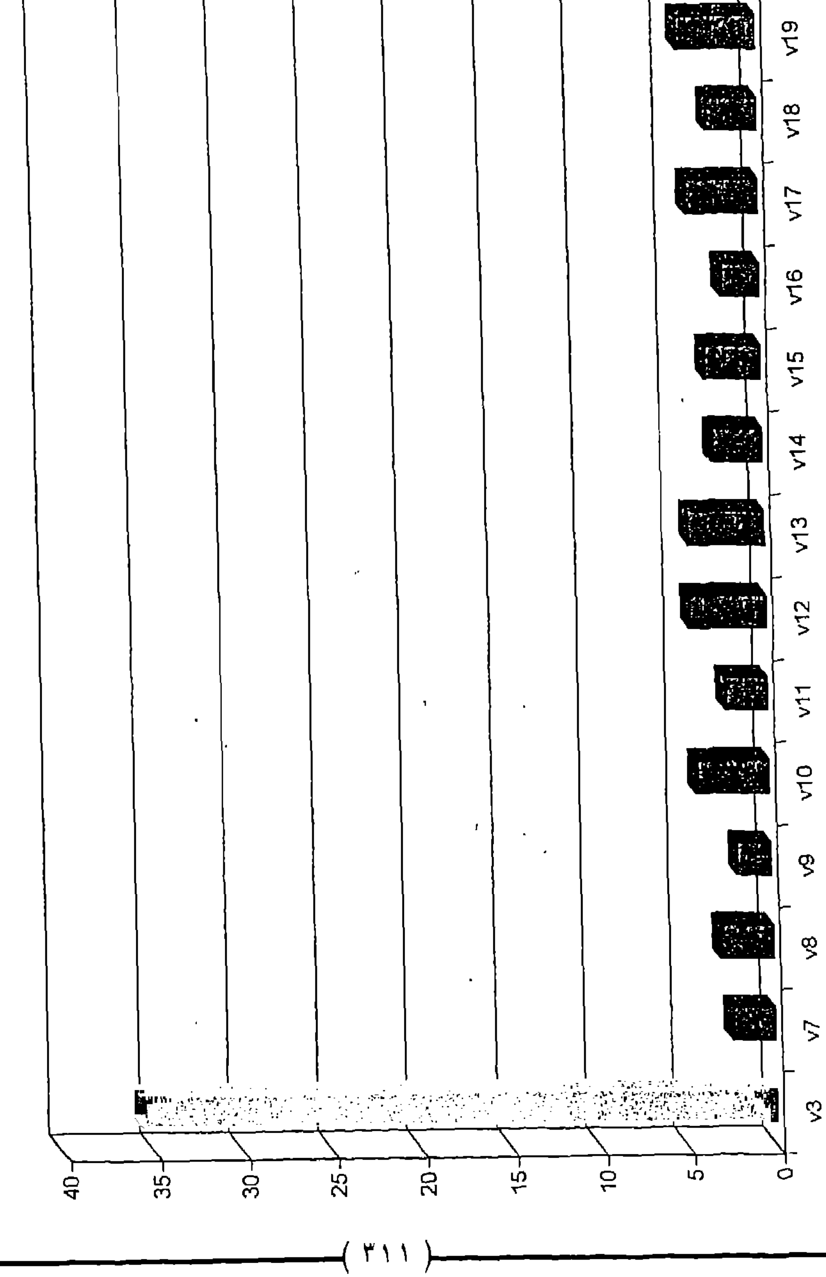


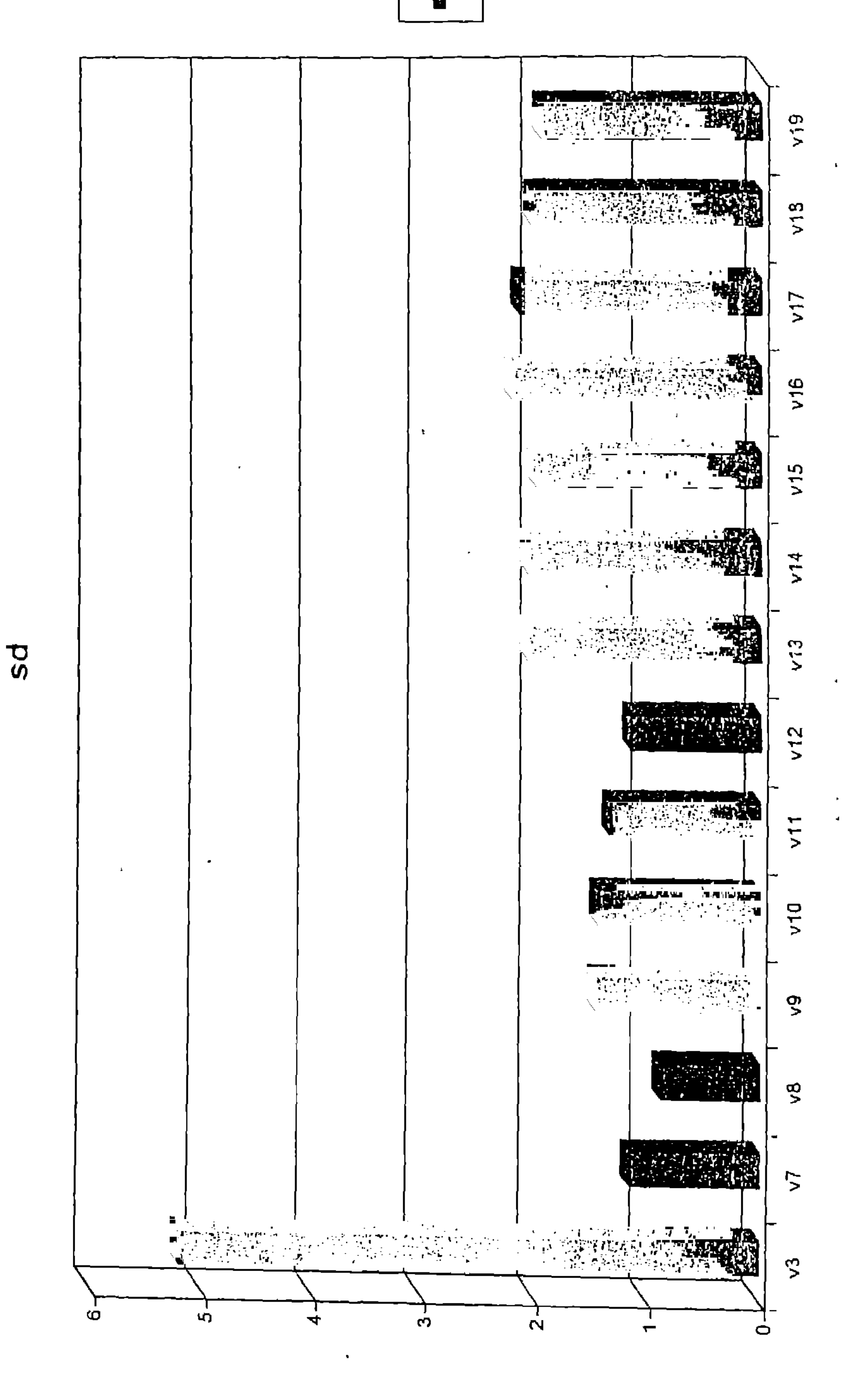
mean

20
18
16
14
12
10
8
6
4
2
0

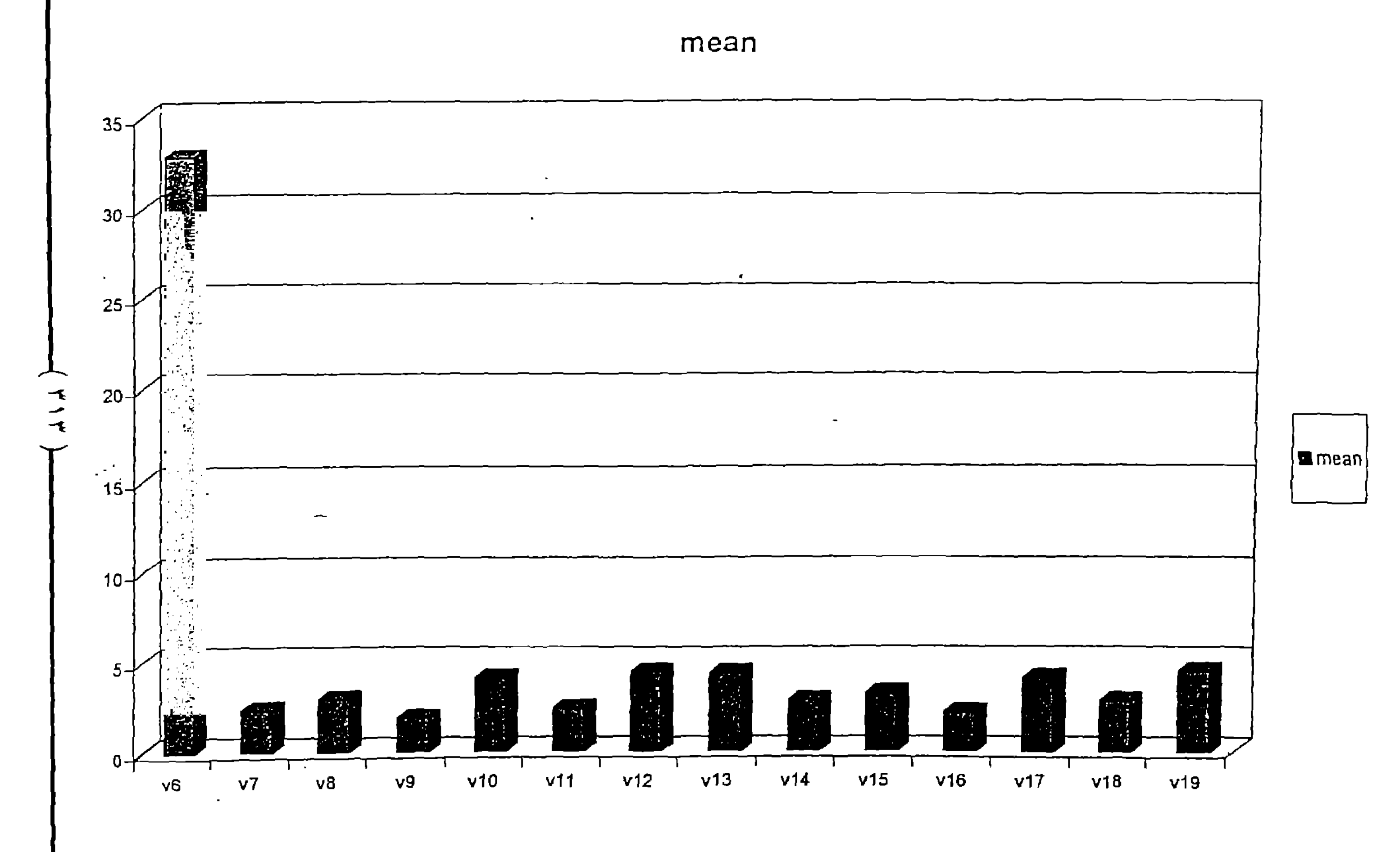
v4 v7 v8 v9 v10 v11 v12 v13 v14 v15 v16 v17 v18 v19


sd
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
v3
v4
v5
v6
v21
v22
sd


mean
mean
0
5
10
15
20
25
30
35
40
v3
v7
v8
v9
v10
v11
v12
v13
v14
v15
v16
v17
v18
v19



sd
sd
0
1
2
3
4
5
6
v3
v7
v8
v9
v10
v11
v12
v13
v14
v15
v16
v17
v18
v19


mean
35
30
25
20
15
10
5
0
v6
v7
v8
v9
v10
v11
v12
v13
v14
v15
v16
v17
v18
v19
mean

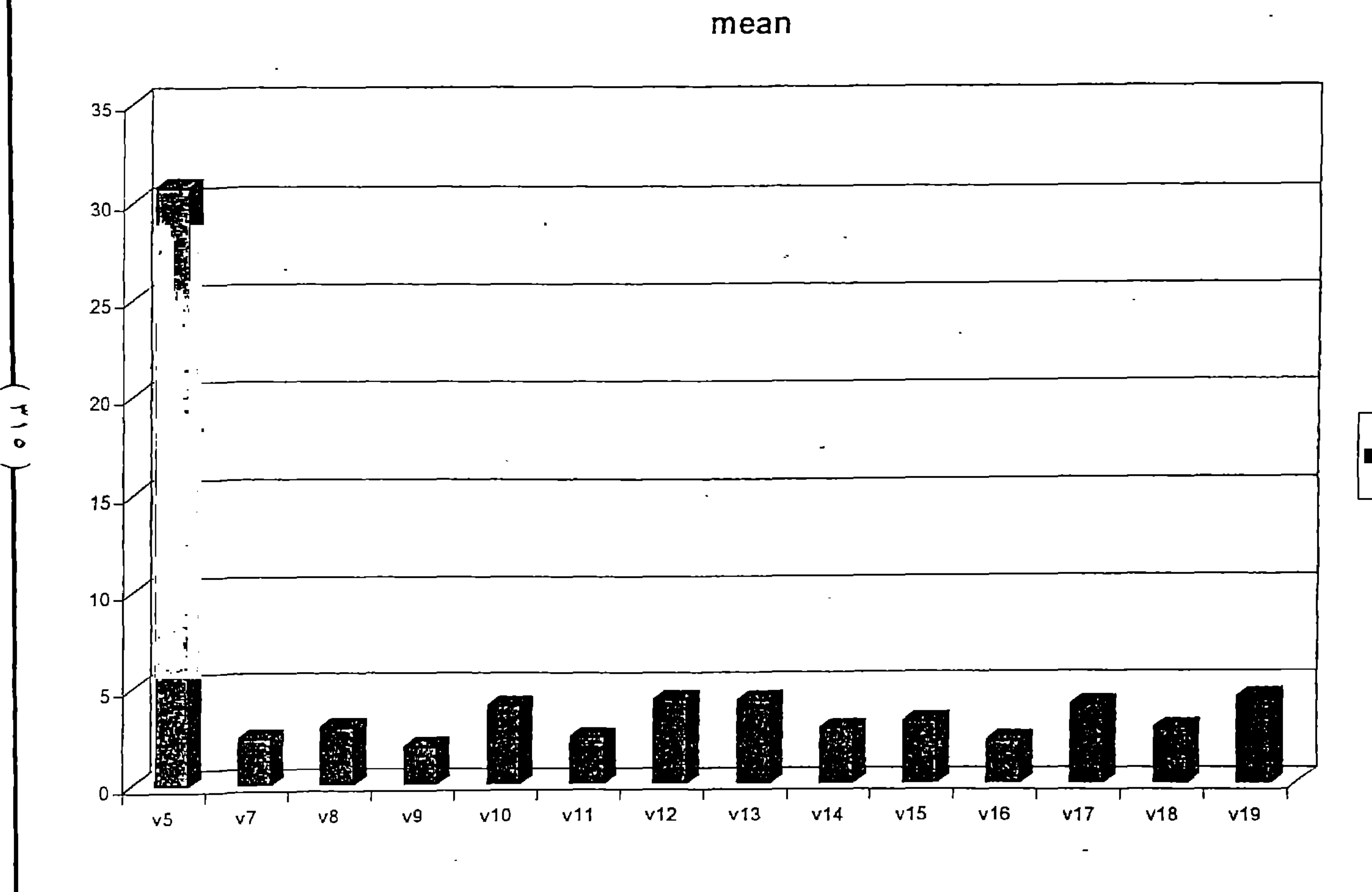


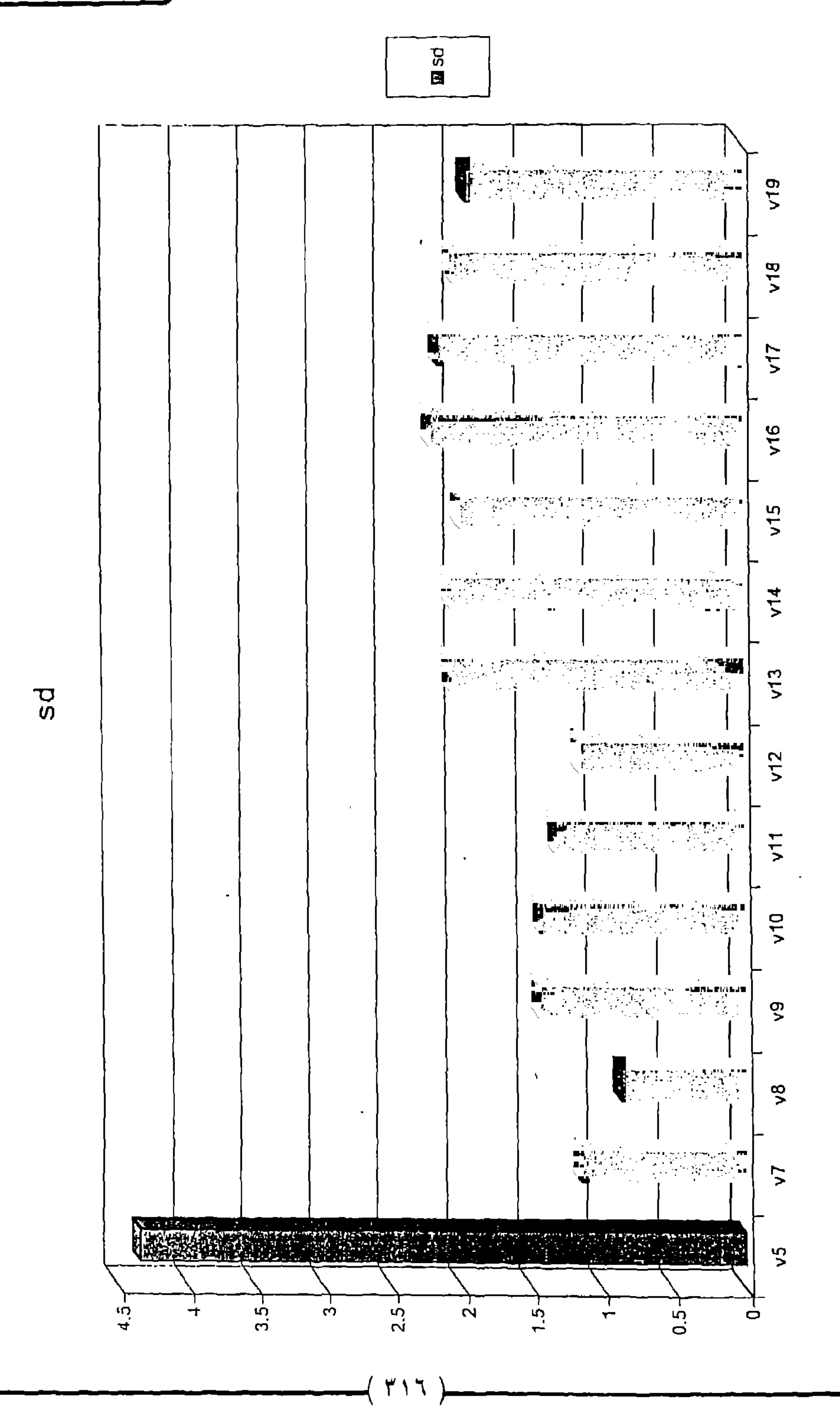
sd

■ sd

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

v6 v7 v8 v9 v10 v11 v12 v13 v14 v15 v16 v17 v18 v19


mean
mean
35
30
25
20
15
10
5
0
v5
v7
v8
v9
v10
v11
v12
v13
v14
v15
v16
v17
v18
v19


sd
sd
0
0.5
1
1.5
2
2.5
3
3.5
4
4.5
v5
v7
v8
v9
v10
v11
v12
v13
v14
v15
v16
v17
v18
v19

- **جدول تكرارى لدقة الإدراك الاجتماعى :**

قامت الباحثة بحساب دقة الإدراك الاجتماعى لكل سمة على كل طفل كما ذكر سابقا، ومن هذه النتائج دون الاستعانة بالحاسب الالى، قامت بعمل جدول تكرارى لدرجات الدقة على ١١٦ طفل وطفلة هم أفراد العينة.

ومما هو معروف – كما بالفصل الثانى – أن الإدراك الاجتماعى يكون دقيقا عندما تقترب الدرجة من ١ أو تساويها.

لذلك فقد قسمت الباحثة الدرجات الى فئات بحسب الدرجات التى حصلت عليها، ثم قسمت النتيجة الى الفصول الأربعة وكل فصل الى ذكور وإناث، وذلك فى كل سمة على حده.

والجدول موضح بالصفحة التالية:

ويلاحظ من الجدول التالى ما يلى:

بالنسبة لسمة القدرة الاجتماعية:

جاء أعلى تكرار للرقم ١ بالصف الثانى الابتدائى : وكان العدد ١٥

٩ ذكور ، ٦ إناث

جاء أقل تكرار للرقم ١ بالصف الخامس الابتدائى وكان العدد ٧

٧ ذكور ، – إناث

بالنسبة لسمة السيطرة والتسلط:

جاء أعلى تكرار للرقم ١ بالصف الثانى الابتدائى : وكان العدد ١٤

٩ ذكور ، ٥ إناث

جاء أقل تكرار للرقم ١ بالصف الخامس الابتدائى وكان العدد ٤

٣ ذكور ، ١ إناث

- يلاحظ مما سبق أن الدقة تتناسب عكسيا مع العمر (الدقة $\frac{1}{\alpha}$ العمر)، كما يلاحظ أن هناك فروقا فى الدقة بين الذكور والإناث لصالح الذكور، مما سبق

هل يمكن القول أن دقة الإدراك الاجتماعى مسألة حس فطرى أكثر منها تطبيع اجتماعى، والى أى مدى يحدث هذا؟ ، وهل تلعب الهرمونات الأنثوية أو الذكرية دورا فى هذا .. ؟ ستترك الباحثة مناقشة هذه الملحوظة بالفصل التالى حيث مناقشة نتائج الدراسة ومحاولة تفسيرها.

- حساب تكرارات دقة الإدراك الاجتماعى لأفراد العينة.

القدرة الاجتماعية

جدول (١٤):

تكرار الفئات / الصف والنوع	صفر-٠,٥	+٠,٥	+١,٠	+١,٥	+٢,٠	+٢,٥	+٣,٠	+٣,٥	+٤,٠	+٤,٥
الصف الثانى الابتدائى العدد الكلى (٣٠) :										
الذكور (١٤)	–	١	٩	٣	١	–	–	–	–	–
الإناث (١٦)	٢	٥	٦	٢	–	١	–	–	–	–
المجموع	٢	٦	١٥	٥	١	١	–	–	–	–
الصف الثالث الابتدائى العدد الكلى (٣٠) :										
الذكور (١٥)	٥	–	٤	–	٥	١	–	–	–	–
الإناث (١٥)	–	١	٤	٣	٧	–	–	–	–	–
المجموع	٥	١	٨	٣	١٢	١	–	–	–	–
الصف الرابع الابتدائى العدد الكلى (٢٦) :										
الذكور (١٢)	٢	–	٧	٢	–	–	١	–	–	–
الإناث (١٤)	–	٢	٣	٥	١	١	٢	–	–	–
المجموع	٢	٢	١٠	٧	١	١	٣	–	–	–
الصف الخامس الابتدائى العدد الكلى (٣٠) :										
الذكور (١٧)	–	٣	٧	٣	٢	٢	–	–	–	–
الإناث (١٣)	١	٢	–	٥	٤	١	–	–	–	–
المجموع	١	٥	٧	٨	٦	٣	–	–	–	–

السيطرة والتسلط

جدول (١٥):

الصف والنوع / تكرار الفئات	صفر-٠,٥	+٠,٥	+١,٠	+١,٥	+٢,٠	+٢,٥	+٣,٠	+٣,٥	+٤,٠	+٤,٥
الصف الثاني الابتدائي العدد الكلي (٣٠) :										
الذكور (١٤)	–	١	٩	٤	–	–	–	–	–	–
الإناث (١٦)	٤	٣	٥	٢	٢	–	–	–	–	–
المجموع	٤	٤	١٤	٦	٢	–	–	–	–	–
الصف الثالث الابتدائي العدد الكلي (٣٠) :										
الذكور (١٥)	١	٣	٣	٥	١	١	١	–	–	–
الإناث (١٥)	٣	–	٣	٥	٣	–	١	–	–	–
المجموع	٤	٣	٦	١٠	٤	١	٢	–	–	–
الصف الرابع الابتدائي العدد الكلي (٢٦) :										
الذكور (١٢)	٣	٤	٣	–	١	١	–	–	–	–
الإناث (١٤)	٣	–	٩	٢	–	–	–	–	–	–
المجموع	٦	٤	١٢	٢	١	١	–	–	–	–
الصف الخامس الابتدائي العدد الكلي (٣٠) :										
الذكور (١٧)	١	٥	٣	٣	٢	٣	–	–	–	–
الإناث (١٣)	٢	١	١	٣	٢	–	–	١	–	٣
المجموع	٣	٦	٤	٦	٤	٣	–	١	–	٣

٣- حساب ثبات وصدق المقاييس:

تم حساب ثبات وصدق المقاييس الستة باستخدام الحاسب الآلى، بنفس البرنامج (SPSS)، باستخدام معامل ألفا (α)، وتم اختيار هذا المعامل لأن معظم المقاييس احتمالات إجابتها غير ثنائية، مما يتطلب استخدام هذا المعامل.

ويعد معامل ألفا إحدى طرق تعيين الثابت التى تعتمد على ما يسمى بطريقة التناسق الداخلى: "Internal consistency" وتعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط بنود الاختيار ببعضها البعض، وكذلك ارتباط كل بند بالاختبار ككل.

(القياس النفسى (١٨)، ص ١٧٠-١٧٣)

- وبناء عليه فقد تم حساب معامل ألفا لكل مقياس فى كل فرقة دراسية من الفرق الأربعة بالعينة، وذلك لان كل المقاييس – عدا التذكر- تختلف بنوده أو طريقة تصحيحه باختلاف الفصول.

- وكما تم حساب الفا للاختبار ككل ، فقد تم حساب ألفا بالنسبة لكل بند فى كل مقياس بكل فرقة، بمعنى أنه لو حذفنا أى بند من بنود أى مقياس فهل ستتأثر قيمة معامل الفا؟

ولهذا الحساب أهمية لأنه يدل على مدى ارتباط كل بند بالاختبار ككل، وبالتالى مدى أهميته للاختبار ككل، ولما يقيسه الاختبار، وبالتالى مدى صدقه فى قياس ما وضع لقياسه بالفعل. (القياس النفسى (١٨)، ص ١٨٣).

وفيما يلى بيان بقيم ألفا لكل مقياس فى كل فرقة دراسية، وكذلك قيم ألفا لكل بند فى كل مقياس بكل فرقة دراسية:

(١) اختبار الذكاء المصور: لقياس الذكاء العقلى العام:

(١-أ) الفصل الثانى الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٥١١٧

وهى تعتبر مرتفعة بالنسبة لقيم ألفا المنخفضة نسبيا.

- قيمة ألفا لكل بند: (بعض الأمثلة)

١= ٠,٥٣٣٥ أى أنا لو حذفنا السؤال الأول فان قيمة ألفا للاختبار ككل سترتفع ولكن بمقدار ضئيل ≃ ٠,٠٢

وهكذا بالنسبة لكل بند من البنود الــ ٥١ لهذا الاختبار (حيث أن الجـداول موضحة بملاحق الدراسة).

٦= ٠,٤٨٨١ أى أننا لو حذفنا السؤال السادس فإن قيمة ألفا للاختبـــار ككل ستقل بمقدار تقريباً = ٠,٠٢

وهكذا فالملاحظ من نتيجة ألفا لبنود الذكاء المصور للفصل الثـــانى أنـــها تتراوح بين ٠,٠٢ بالزيادة أو النقصان، ٠,٠١ كذلك بالزيادة والنقصان.

وفى هذا إشارة لتساوى علاقة بنود الاختبار بعضها ببعـــض، وعلاقتــها بالاختبار ككل تقريبا. فيما تقيسه. هذا بالنسبة للثبات،

أما بالنسبة للصدق:

- فبالنسبة للسؤال الأول مثلا: نجد أن : قيمة ألفا الكلية للاختبار ســتزيد بمقدار ٠,٠٢ لو حذفناه، مما يشير الى ان هذا السؤال يؤثـــر تـــأثيرا سالبا على صدق الاختبار ولكن بمقدار ضئيل (٠,٠٢) يمكن التغــاضى عنه، وبالتالى اعتبار السؤال صادق فى قياس ما وضع لقياسه.
- أما بالنسبة للسؤال السادس : فإن نقصان قيمة ألفا بمقدار ٠,٠٢ لـــو حذفناه، تشير الى أن هذا السؤال يؤثر تـــأثيرا إيجابيـــا علـــى صـــدق الاختبار، وبالتالى فهو أصدق فى التعبير عما يقيسه الاختبار.
- وعموما فإنه يمكن القول أن القيم تتراوح بين ٠,٠٢ ، ٠,٠١ بالزيادة أو النقصان عن قيمة ألفا الكلية وبالتـــالى فـــالفروق تعتـــبر بســـيطة وبالتالى فكل الأسئلة صادقة بمقدار (٠,٥) تقريبا فى قياس ما وضعت لقياسه بالنسبة لهذه الفئة العمرية.

(١-ب) الصف الثالث الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٨٢٤
  وتعتبر قيمة مرتفعة ، وأعلى من سابقتها (٠,٥١١٧).
- قيمة ألفا لكل بند: بعض الأمثلة:-

البند (١) = ٠,٦٧٣٨ البند (٤٣) =٠,٦٦٨٠

البند (٤٤) = ٠,٦٨٤٦ البند (٥١) =٠,٦٧٣٦

وهذه القيم تختلف عن القيمة الكلية بمقدار بسيط يتراوح بين ٠,٠١، ٠,٠٠٢ بالزيادة أو النقصان. وذلك فى كل بنود الاختبار الـ (٥١).

وفى هذا إشارة أيضا الى تقارب علاقة بنود الاختبار ببعضها البعض، وبالاختبار ككل، وبما أن الفروق بسيطة بين الأسئلة ، إذن كل الأسئلة تعتبر صادقة بمقدار (٠,٦٨ تقريبا) فى قياس ما وضعت لقياسه بالنسبة لهذه الفئة العمرية.

(١-ج) الصف الرابع الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٤٦ أى = تقريباً ٠,٦٥

وهى أعلى من الصف الثانى ، ومقاربة لقيمة ألفا بالصف الثالث.

- قيمة ألفا لكل بند: بعض الأمثلة:

البند (١) = ٠,٦٤٩ أى تقريباً ٠,٦٥ البند (١٢) = تقريباً ٠,٦٤

البند (١٨) = تقريباً ٠,٦٣ البند (٣٢) = تقريباً ٠,٦٧

البند (٩) = تقريباً ٠,٦٠ البند (٤٢) = تقريباً ٠,٦٥

البند (٤٦) = تقريباً ٠,٦٢

وهكذا فإن قيمة ألفا لكل بند تتراوح بين ٠,٦٠ كأقل قيمة ، و ٠,٦٧ كأعلى قيمة، وبالتالى فأعلى فارق بين القيمة الكلية وقيمة البنود = ٠,٠٥

وهذا يشير الى تقارب علاقة البنود ببعضها البعض وبالاختبار ككل، كما يشير الى أن الأسئلة تعتبر صادقة بما يتراوح بين ٠,٦٠ ، ٠,٦٥

فمثلا : السؤال رقم ٩ لو حذف من الاختبار فإن قيمة ألفا ستقل بمقدار ٠,٠٥ الأمر الذى يعنى أن هذا السؤال أكثر صدقا فى قياس ما وضع لقياسه، أكثر من السؤال رقم ١ مثلا حيث تبقى القيمة كما هى (٠,٦٥)، والسؤال رقم ٣٢ حيث ألفا ستزيد بمقدار (٠,٠٢)، وهكذا فزيادة قيم الفا بحذف بعض البنود، أو نقصان قيمة ألفا تعتبر فى نطاق بسيط

(١-د) الصف الخامس الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٧٤٠٤ = ٠,٧٤

وتعتبر أعلى قيمة تم الحصول عليها فى هذا الاختبار.

- قيمة ألفا لكل بند: بعض الأمثلة:

البند (١) = ٠,٧٥ البند (٢)= ٠,٧٣

البند (٣) = ٠,٧٦ البند (٤٣) = ٠,٧٤

البند (٥٢) = ٠,٧٢ ، وهكذا

وهذا يشير الى أن قيمة ألفا تتراوح بين ٠,٧٢ ، ٠,٧٦

وكما سبق فان قيمة ألفا الكلية تعتبر متقاربة مع قيم البنود ، وكذلك قيم البنود تتقارب مع بعضها البعض،

الأمر الذى يشير من ناحية الثبات الى علاقة البنود ببعضها وعلاقتها بالاختبار ككل، وأما من ناحية الصدق فإن:

السؤال رقم ٣ مثلا لو حذف فإن قيمة ألفا سترتفع بمقدار ٠,٠٢ الأمر الذى يعنى أنه أصدق من السؤال رقم ٤٣ حيث تبقى ألفا كما هى، والسؤال رقم ٢ أو رقم ٥٢ حيث حذف أى منها سيخفض قيمة ألفا بمقدار ٠,٠١، ٠,٠٢ على التوالى،

وحيث أن قيم البنود متقاربة من بعضها البعض، ومن قيمة ألفا الكلية، إذن فيمكن اعتبارها كلها صادقة بنفس الدرجة فى قياس ما وضعت لقياسه.

وختاما يمكن القول أن :

اختبار الذكاء المصور لقياس الذكاء العقلى العام – من تصميم أحمد ذكى صالح – بعد انتقاء بنوده لتصبح (٥١ بند فى الفصلين الثانى والثالث ، و ٥٢ بند بالرابع والخامس)، وتطبيقها على عينة البحث، تراوحت قيمه بين ٠,٥ ، ٠,٧

حيث زادت القيمة بزيادة السن، وتقاربت فيه قيم البنود من بعضها البعض ومن القيمة الكلية لألفا، وذلك بكل فرقة دراسية ، لتدل بذلك على درجة الثبات والصدق المراد حسابها.

(٢) مقياس الذكاء الوجدانى:

(٢-أ) الصف الثانى الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٢٨٦٦ تقريباً ٠,٣
- قيمة ألفا لكل بند: (عدد البنود ٥ بنود بكل الفرق):

البند (١) = ٠,٢ البند (٢) = - ٠,٣

البند (٣) = ٠,١٧ البند (٤) = ٠,٥

البند (٥) = ٠,٢٦ تقريباً = ٠,٣

مما سبق يتضح أن:

قيمة ألفا الكلية أقل من قيم ألفا باختبار الذكاء العقلى العام، وألفا عند حذف السؤال الأول والثالث والخامس تتقارب مع القيمة الكلية، أى أنها على نفس الدرجة من الصدق،

بينما فى السؤال الثانى تقل قيمة ألفا بمقدار ٠,٦ أى أن السؤال الثانى أكثر الأسئلة صدقا فى قياس الذكاء الوجدانى على هذه الفئة العمرية من أفراد العينة، بينما السؤال الرابع تزيد قيمة ألفا عند حذفه بمقدار ٠,٢ وبالتالى فهو أقل الأسئلة صدقا فى قياس الذكاء الوجدانى.

(٢-ب) الصف الثالث الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = - ٠,٠٤

- قيمة ألفا لكل بند =

البند (١) = -٠,٠٦ البند (٢) = - ٠,٠٢

البند (٣) = - ٠,٠١ البند (٤) = ٠,٢١

البند (٥) = ٠,٧

مما سبق يتضح أن:

قيمة ألفا الكلية أقل من سابقتها، وهى قيمة سالبة، وتتقارب القيم مع القيمة الكلية فى الأسئلة (٣،٢،١)، بينما تقل قيمة ألفا بشكل ملحوظ (٠,٦٦) فى البند ٥ أى أنه أكثر البنود تعبيرا عن صدق الاختبار فى قياس الذكاء الوجدانى ، بينما يعتبر البند ٤ أقل البنود تعبيرا عن الصدق حيث تزيد قيمة ألفا عند حذفه بمقدار (٠,١٧) وذلك بالنسبة لهذه الفئة العمرية.

(٢-ج) الصف الرابع الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٢٣١ تقريباً = ٠,٦

وبالتالى فهى أعلى قيمة تم الحصول عليها من سابقتها.

- قيمة ألفا لكل بند:

البند (١) = ٠,٦ البند (٢) = ٠,٥

البند (٣) = ٠,٥١ البند (٤) = ٠,٦١

البند (٥) = ٠,٦ ٠,٣

مما سبق يتضح:

تقارب قيم البنود من القيمة الكلية للاختبار، أى أن الأسئلة متقاربة فى علاقتها ببعضها البعض من حيث الثبات،

أما من حيث الصدق فإنها تعتبر جميعا على نفس الدرجة من الصدق تقريبا (من ٠,٥ الى ٠,٦) وهى تعتبر قيمة مرتفعة.

(٢-د) الصف الخامس الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = -٠,٧٨٥٧ تقريباً = -٠,٨

وهى أقل قيمة تم الحصول عليها ، وهى قيمة سالبة.

- قيمة ألفا لكل بند =

البند (١) = - ٠,٦٥ البند (٢) = ٠,٠٥

البند (٣) = - ٠,٥٥ البند (٤) = - ١,٣

البند (٥) = - ٠,٧٢

مما سبق يتضح :

- تقارب قيم السؤال الأول والثالث والخامس من قيمة ألفا الكلية.

- نقصان قيمة ألفا عند حذف السؤال الرابع بمقدار (٠,٥) وبالتالى فهو يعتبر أكثر الأسئلة صدقا فى قياس الذكاء الوجدانى بالنسبة لهذه الفئة العمرية من أفراد العينة.

- زيادة قيمة ألفا عند حذف السؤال الثانى بمقدار (٠,٨٥) وبالتالى فهو أقل الأسئلة صدقا فى قياس الذكاء الوجدانى بالنسبة لهذه الفئة العمرية من أفراد العينة.

- يلاحظ أن لكل فئة عمرية بنود تعبر أكثر عن صدق الاختبار، وذلك لأن البنود تختلف باختلاف الفصول.

- تظهر قيمة سالبة فى كل من الفصل الثالث والخامس وهى تعبر عن علاقة عكسية بين معامل ألفا وكل من عدد البنـــود وتباينـــها والتبـــاين الكلـــى للاختبار.

(٣) اختبار التذكر:

(٣-أ) الصف الثانى الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٥٢ (عدد البنود ١٠ بنود بكـــل المراحـــل بنفـــس الأسئلة)

- قيمة ألفا لكل بند:

البند (١) = ٠,٥٨ البند (٢) = ٠,٣٤

البند (٣) = ٠,٣ البند (٤) = ٠,٤١

البنود من ٥ الى ١٠ قيمة الفا تتراوح بين ٠,٥ و ٠,٥٢

مما سبق يتضح:

وجود تقارب بين قيمة ألفا الكلية وقيمة ألفا بالبنود عامة، وبالأخص البنود من ٥ الى ١٠ ،

تقل قيمة ألفا فى البنـــود ٢، ٣ ، ٤ بمقـــادير : ٠,١٨ ، ٠,٢٢ ، ٠,١١ ، تزيد قيمة ألفا فى البند ١ بمقدار ٠,٠٦،

وهذا يشير الى أن السؤال الثالث يعد أكثر الأسئلة صدقا وتعبيرا عن القـدرة على قياس التذكر بالنسبة لهذه المرحلة العمرية بعينه البحث، إذ تنخفـــض قيمة ألفا عند حذفه بمقدار ٠,٢٢، وفى المقابل يعـــد الســـؤال الأول أقـــل الأسئلة تعبيرا عن الصدق، إذ تزيد قيمة ألفا بحذفه بمقدار ٠,٠٦ (ولكنـــها ليست بالزيادة الكبيرة).

(٣-ب) الصف الثالث الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٥٥٤٩ تقريباً = ٠,٦

وهى أعلى من سابقتها ، وإن كان ذلك بمقدار بسيط.

- قيمة الفا لكل بند =

البند (١) تقريباً = ٠,٥٨ البند (٢) = ٠,٤٢

البند (٣) = - ٠,٤٤

البنود من ٤ الى ١٠ قيمها تتراوح بين ٠,٥ الى ٠,٥٦ ،

وبالتالى فهى تتقارب مع البند الأول وكذلك تقترب من القيمة الكلية لألفا.

أما البند الثانى والثالث فإن حذفها سيقلل من قيمة ألفا بمقدار: ٠,١٨ ، ٠,١٦ ، على التوالى، وبالتالى فهما أصدق بندين فى قياس التذكر بالنسبة لهذه الفئة العمرية، وعموما فالفروق ليست بالكبيرة بين البنود وبعضها، ودرجة صدقها تتراوح بين ٠,٥ ، ٠,٥٥ تقريبا.

(٣-ج) الصف الرابع الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٣٩٦٦ تقريباً = ٠,٤

وهى أقل من سابقتها إلا أنها لا تقل عنها بالكثير.

- قيمة ألفا لكل بند :

تتراوح قيمة ألفا فى البنود كلها بين ٠,٤ ، ٠,٤٤ ، عدا البنود الثانى والرابع والتاسع والعاشر فهى فى البند ٢، ٩ تقريباً = ٠,٣، وفى البند ١٠ = تقريباً ٠,٣٥، وفى البند ٤ = ٠,٢٣

وبالتالى فالبند ٤ يعتبر أصدق البنود فى قياس التذكر بالنسبة لهذه الفئة العمرية ، إذ عند حذفه تقل قيمة ألفا بمقدار ٠,١٧

وفى المقابل يعد السؤال الثالث أقل البنود تعبيرا عن صدق القدرة المقاسة بالنسبة لهذه الفئة العمرية إذ ترتفع قيمة ألفا بحذفه بمقدار ٠,٠٤

وعموما فالفروق تعتبر بسيطة بين البنود وبعضها ، وبالتالى فهى تتقارب فى صدقها وثباتها من القيمة الكلية لمعامل ألفا.

(٣-د) **الصف الخامس الابتدائى:**

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٥٠٩٩ تقريباً = ٠,٥١

وهى أعلى من سابقتها بالصف الرابع.

- قيمة ألفا لكل بند:

تتراوح قيمة ألفا فى جميع البنود ما بين ٠,٥ تقريبا ، و ٠,٥٢ تقريبا، وذلك عدا البند الرابع الذى تقل قيمة ألفا عند حذفه بمقدار ٠,١٩ حيث تصبح ٠,٣٢

وبالتالى فهو يعتبر أصدق البنود تعبيرا عن قياس القدرة على التذكر بالنسبة لهذه الفئة العمرية.

وعموما فالبنود تتقارب كلها من بعضها البعض حول الدرجة الكلية لقيمة ألفا لثبات وصدق الاختبار.

ومما سبق يتضح أن:

تقارب قيم ألفا فى الفصول الأربعة بمتوسط ٠,٥١ تقريبا،

وتباين البنود الأكثر صدقا بتنوع الفصول، لتتقارب فى الفصلين الثانى والثالث حول السؤال الثالث تقريبا،

وفى الفصلين الرابع والخامس حول السؤال الرابع.

وربما يرجع السبب فى هذا الى متغير العمر.

(٤) اختبار التفكير التباعدى :

(٤-أ) الصف الثانى الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٧٤٤٩ تقريباً = ٠,٧٤

وهى تعتبر قيمة مرتفعة .

- قيمة ألفا لكل بند:

تتراوح قيم ألفا فى البنود العشرة ما بين ٠,٧٠ تقريبا ، و ٠,٧٥ تقريبا، وهى بالتالى تقترب من القيمة الكلية لألفا فى ثباتها وصدقها.

(٤-ب) الصف الثالث الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٧٦٤ تقريباً = ٠,٧

وهى تقترب من سابقتها وإن كانت أقل منها بحوالى ٠,٠٤ تقريبا،

- قيمة ألفا لكل بند:

قيمة ألفا فى البنود ١ ، ٦، ٧، ٨، ١٠ تتراوح ما بين ٠,٧ ، ٠,٧٢ تقريبا، وبالتالى فهى تقترب فى صدقها وثباتها من القيمة الكلية للمعامل.

أما فى البنود ٢ ، ٣، ٤ ، ٥، ٩ فهى تقل عن القيمة الكلية بمقدار يصل أقصاه الى ٠,٢ تقريبا ، وهذا يعنى أن هذه الأسئلة الخمسة أكثر صدقاً وقدرة على قياس التفكير التباعدى من الخمسة السابقة لها، وتصل أقل قيمة لألفا فى السؤال رقم ٢ حيث تصل قيمة الفا عند حذفه الى ٠,٥٤ أى تقل بمقدار ٠,١٦ تقريباً = ٠,٢

وبالتالى فهو أصدق الأسئلة بالنسبة لهذه الفئة العمرية.

(٤-ج) الصف الرابع الابتدائى:

- قيمة الفا الكلية = ٠,٧٥٨٥ تقريباً = ٠,٧٦
- قيمة الفا لكل بند:

تتراوح بين ٠,٧٠ و ٠,٧٧ فى البنود العشرة.

أى أن معامل ثبات وصدق بنود الاختبار يقترب من القيمة الكلية لألفا الكلية، ليساوى تقريبا ٠,٧٣ فى المتوسط.

(٤-د) الصف الخامس الابتدائى:

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٨٠٧٣ ≃ ٠,٨١

وهى أعلى قيمة تم الحصول عليها عامة بين المقاييس، وبين الفصول فى هذا المقياس.

- علاوة على أنها كقيمة لمعامل ألفا – فى حد ذاتها – تعتبر مرتفعة.

قيمة ألفا لكل بند:

تتراوح جميعها ما بين ٠,٨ ، ٠,٨٣ أى تقترب من قيمة ألفا الكلية، وذلك عدا البنود: ٢، ٥، ٦ إذ تصل قيمة ألفا عند حذفهم الى: ٠,٧٥، ٠,٧٦، ٠,٧٧ على التوالى.

وبالتالى فإن أقل قيمة تصل فى السؤال الثانى حيث تنخفض قيمة ألفا بمقدار ٠,٠٢ وإن كان هذا السؤال يعد أصدق الأسئلة تعبيرا عما هو مراد قياسه بالنسبة لهذه الفئة العمرية، إلا أن الفروق تعتبر بسيطة بين البنود وبعضها لتعبر بذلك عن درجة ثبات وصدق للمقياس بما يقارب القيمة الكلية للمقياس.

وعموما .. فمما سبق يمكن القول:

أن قيمة ألفا الكلية تزيد بزيادة العمر لتصل أقصاها فى الصف الخامس، وكذلك نجد أن القيم الكلية متقاربة عامة ، وكذلك القيم داخل كل صف دراسى أى بين البنود وبعضها.

(٥) مقياس الإدراك الاجتماعي لسمة القدرة الاجتماعية :

(٥-أ) الصف الثانى الابتدائى:

-قيمة ألفا الكلية = ٠,٤٣٩١ أى تساوى تقريباً ٠,٤٤ (عدد البنود عشرة : كما هى بكل الفصول)

- قيمة ألفا لكل بند :

- تتراوح قيم ألفا بين ٠,٤٨ كأعلى قيمة ، ٠,٣٢ كأقل قيمة .

وبالتالى فإن حذف مثل السؤال السادس سيخفض قيمة ألفا للاختبار ككل بمقدار ٠,٠١٢ لتصبح (٠,٣٢)،

كما أن حذف سؤال مثل السؤال الأول سيرفع قيمة ألفا بمقدار ٠,٠٤ لتصبح (٠,٤٨) ، وبالتالى فالبند رقم ٦ يعد أصدق البنود فى قياس القدرة الاجتماعية ، بينما البند رقم ١ بعد أقلها صدقا .

ولكن بما أن الفروق بسيطة بين البنود وبفصل ، إذن فالمقياس ببنوده ثابت وصادق بمقدار القيمة الكلية لألفا تقريبا .

(٥- ب) الصف الثالث الابتدائي :

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٢٤٣٩ أى تساوى تقريباً ٠,٢٤

- قيمة ألفا لكل بند :

تترواح بين ٠,٢٢ إلى ٠,٢٦ أى أنها تقارب القيمة الكلية لألفا ، عدا السؤال رقم ٩ الذى تنقص قيمة ألفا الكلية بحذفه لتصل إلى - ٠,١٢ أى أنها تنخفض بمقدار ٠,٤ تقريبا ،

وهذا يشير بوضوح إلى أن هذا البند أصدق البنود فى قياس الإدراك الاجتماعى للقدرة الاجتماعية وذلك بالنسبة لهذه الفئة العمومية من العينه .

(٥-جـ) الصف الرابع الابتدائى :

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٥٩٣ أى تساوى تقريباً ٠,٦٦

- وهى تعتبر قيمة مرتفعة وأعلى من سابقيتها ،

- قيم ألفا للبنود :

- تتراوح بين ٠,٦٨ و٠,٦٠ وهى بهذا تقترب من القيمة الكلية لألفا لتعبر عن درجة ثبات وصدق المقياس ، والتى تساوى ٠,٦٤ فى المتوسط .

(٥-د) الصف الخامس الابتدائى :

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٢٤٤ أى تساوى تقريباً ٠,٦٢

- وهى تعتبر قيمة مرتفعة وتقارب سابقتها الا أنها تنخفض عنها بمقدار ٠,٠٢

- قيمة ألفا لكل بند :

- تقترب جميع البنود من القيمة الكلية لتصل إلى ٠,٦ أو ٠٦١ أو ٠,٦٢ ، عدا البند الخامس الذى تصبح قيمة ألفا عند حذفه مساوية ٠,٥٣ أى تقل بمقدار ٠,٠٩

- وبالتالي فهذا البند يعد أصدق البنود فى قياس هذه السمة بالنسبة لهذه الفئة العمرية .

- إلا أن الفروق لا تزال بسيطة بين البنود وبعضها .

مما سبق اتضح أن :

- قيم ألفا تباينت ولكن بمقدار بسيط ، وزادت فى الفصلين الرابع والخامس ، وربما يعود هذا لمتغير السن .

- كما أن قيم ألفا لكل بند تقاربت إلى حد كبير تحت كل فصل دراسى .

(٦) مقياس الإدراك الاجتماعي لسمة السيطرة والتسلط:

(٦-أ) الصف الثانى الابتدائى:

قيمة ألفا الكلية = ٠,٥١٧٤ أى تساوى تقريباً ٠,٥٢

وهى أعلى من نظيرتها فى سمة القدرة الاجتماعية .

قيمة ألفا لكل بند :

تتراوح القيم فى البنود العشرة ما بين ٠,٥ ، و ٠,٥٢ وهى بذلك تقترب فى درجة ثباتها وصدقها من القيمة الكلية لألفا ، وذلك عدا السؤال السادس إذ تقل قيمة ألفا عند حذفه لتصبح ٠,٢٤ أى تقل بمقدار ٠,١ .

وبالتالى فيعتبر هذا البند أصدق البنود فى قياس هذه القدرة بالنسبة لهذه الفئة العمومية من الدراسة .

وعموما فإنه يمكن القول أن البنود متقاربة مع قيمة ألفا الكلية .

(٦-ب) الصف الثالث الابتدائى :

- قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٠٠١ تقريباً = ٠,٦

وهى أعلى من سباقتها بالصف الثانى ،

- قيم ألفا للبنود :

- تتراوح فى جميع البنود بين ٠,٠٦ ، ٠,٦٣ عدا البند السادس إذ تقل قيمة ألفا بحذف لتصبح ٠,٥١ أى تقل بمقدار ٠,٠٩ .

وبالتالى فهذا البند يعتبر أصدق البنود فى قياس ما وضع لقياسه وذلك بالنسبة لهذه الفئة العمرمية .

- وعموما فقيم البنود تتقارب مع القيمة الكلية لألفا لتعبر بذلك عن كم ثبات وصدق المقياس .

(٦- جـ) الصف الرابع الابتدائى :

قيمة ألفا الكلية = ٠,٦٥٩٣ أى تساوى تقريباً ٠,٦٦

وتعتبر أعلى من سباقتها بالصفين الثانى والثالث ،

قيم ألفا للبنود :

تقع فى القيم ٠,٦٨ ، ٠,٦٦ ، ٠,٦١ ، ٠,٦٤ وهى بذلك تقترب من القيمة الكلية لألفا ، وذلك عدا السؤال رقم ٥ إذ تنخفض قيمة ألفا بحذفه لتصل إلى حوالى ٠,٦ تقريبا (٠,٥٨) أى بحوالى : ٠,٠٨ وهو بالتالى يعتبر أكثر القيم صدقا فى قياس هذه السمة بالنسبة لهذه الفئة العمرية، وفى المقابل ترتفع قيمة ألفا عند حذف السؤال رقم ٦ لتصبح ٠,٧ تقريبا (٠,٦٨) أى بحوالى : ٠,٠٢ أو ٠,٠٤

وعموما فقيم البنود متقاربة من قيمة ألفا الكلية لتعبر بذلك عن ثبات وصدق المقياس ببنوده.

(٦ -د) الصف الخامس الابتدائى :

قيمة ألفا الكلية = ٠,٧٦٧٤ أى تساو ى تقريباً ٠,٧٧

وتعتبر بهذا أعلى قيمة تم الحصول عليها فى هذه السمة بالنسبة لهذا المقياس .

قيم ألفا للبنود :

تتراوح بين ٠,٧ ، و٠,٧٧

وهى بذلك تقترب من القيمة الكلية لتعبر عن درجة ثبات وصدق المقياس ببنوده العشرة .

ومما سبق يمكن القول :

قيمة ألفا الكلية بالنسبة لهذا المقياس فى زيادة مطردة مستمرة بزيادة السن عبر الفصول . حيث تبدأ ب ٠,٢٥ وتصل إلى ٠,٧٧ بالفصل الخامس .

قيم ألفا للبنود متقاربة من بعضها البعض ومن القيمة الكلية للمقياس وذلك بكل فرقة دراسية .

وختاما .. يمكن القول أن :

هذا الفصل معنى بتجربة البحث النهائية ، وقد تم عرضها من خلال :

- وصف عينة البحث المطبق عليها التجربة .
- وصف الشكل النهائى للمقاييس المطبقة على العينة ، والمعينة بمعالجة متغيرات البحث المواد دراستها فى علاقتها ببعضها البعض .

وقد تمت صياغة هذه المقاييس بعد معالجتها من خلال التجربة الاستطلاعية بالفصل السابق .

- تطبيق المقاييس والخروج بوصف إحصائى لهذا التطبيق ، ومعالجة المقاييس بعد تصحيح نتائجها للخروج بقيم ثباتها وصدقها .

- وبناء عليه فقد قامت الباحثة بحساب معامل ألفا – بالاستعانة بالحاسب الآلى – للمقاييس الستة . وذلك بالنسبة لكل فصل دراسى على حده. وذلك لاختلاف البنود فى معظم المقاييس باختلاف الفصول .
- وهكذا فقد تم حساب ٢٤ معامل ألفا يعبر عن ٦ مقاييس ×٤ فصول دراسية . وتحت كل قيمة كلية لكل مقياس بكل فرقة تم حساب معامل ألفا الكلى عند إلغاء كل سؤال من أسئلة أى مقياس، وذلك لحديد مدى أهمية كل سؤال بالنسبة للمقياس ، وبالتالى مدى علاقته بالبنود وبعضها البعض من جهة ، ومدى علاقته بالمقياس ككل، الأمر الذى يدل على صدق كل بند بالنسبة لكل مقياس بكل فرقة دراسية فى قياس ما وضع لقياسة.



الفصل السادس

مناقشة الفروض وتفسير النتائج

تقديم :

بمراجعة فروض الدارسة المذكورة بالفصل الأول بهذه الدراسة نجد أننا أمام نوعين أو مجموعتين عريضتين من *الفروض هما :*

أ- **فروض علاقة :** تبحث فى إمكانية وجود علاقة بين متغيرات الدراسة وبعضها البعض .

ب- **فروض فارقة :** تبحث فى مدى اختلاف العلاقة بين متغيرات الدراسة، فى إطار وجود بعض المتغيرات المصاحبة.

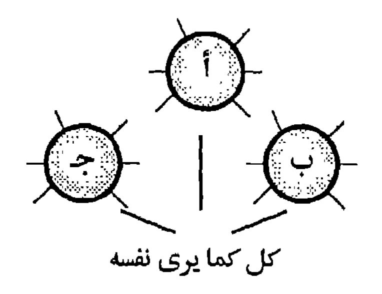
- ولمعالجة فروض النوع الأول قامت الباحثة بالاستعانة بالحاسب الآلى. بعمل مصفوفة معاملات ارتباط تجمع متغيرات الدراسة تمثل مركبات سواء عقلية، أو وجدانية، أو اجتماعية تجمع المتغيرات من V_3 الذكاء العقلى العام إلى V_{22} دقة إدراك السيطرة والتسلط (المتغيرات قد تم توضيحها الخامس).
- وقبل البدء فى بيان نتائج المجموعة (أ) من الفروض، يجدر بالباحثة استعادة الفكر الأساسى لنظرية الأبعاد التى اعتمدت عليها الدراسة فكراً وتطبيقاً ومعالجة للنتائج. فقد يوضح ذلك مبررات التفسير على نحو معين.
- تفرض هذه النظرية أنه فى مخزون خبرتنا فيما يتعلق بفهمنا لأنفسنا وللآخرين يوجد ثلاثة أشخاص هم:

(أ) وهو أنا أو أنتم أو أنت أو نحن. أى هو الذات المدركة .

(ب) وهو نموذج من الأشخاص يمكن أن نميل إليه أو نختاره أو نفضله أو نقبله. أى هو الذات المدرَكة على أنها مفضلة ومقبولة.

(جـ) وهو نموذج من الأشخاص لا نميل إليه ولا نختاره ونبتعد عنه ولا نفضله. أى هو الذات المدرَكة على أنها مرفوضة.

وتمتاز هذه النظرية بأنها تراعى فى إطار كمى مقنن نظرى (أ) المدرك، لكلا النموذجين المدركين (المقبول ، والمرفوض) وذلك مقارنة بنظرة كل منهما لنفسه، من خلال أبعاد سبع يمكن تصويرها كما يلى :



١- البعد الحقيقى أ / ب ↔ ٢- البعد الحقيقى أ / جـ .

أى دالة المسافة بين وصف المدرك لنفسه من جهة ثم وصف المدرك المقبول لنفسه ثم وصف المدرك المرفوض لنفسه.

أى إذا صور (أ) نفسه على أنه متعارن، فكيف يصور (ب) نفسه فى نفس السلوك وكذلك كيف يصور (جـ) نفسه فى نفس الموقف .

وسمى بالبعد الحقيقى لأن كل شخص يصور نفسه كما يراها هو (صاحبها).

وهذا البعد يمثل بعداً نفسياً اجتماعياً يحكمه عن كل طرفيه صورة الذات بما فيها من خصائص وسمات وقوى البيئة وتنظيم الدوافع وطريقة إشباعها.

٣. البعد الوصفى أ/ ب ↔ ٤- البعد الوصفى أ / جـ .

أما هذين البعدين فهما دالة المسافة بين وصف المدرك لنفسه ووصفه للمدرك المقبول فى نفس الموقف، ووصف المدرك لنفسه ووصفه للمدرك المرفوض فى نفس الموقف .

فإذا وصف أ نفسه فى موقف على أنه متعارن فكيف سيصف كل ممن يقبل وممن لا يقبل فى نفس هذا الموقف . والبعد أو درجة التشابه الوصفى أ/ب أو أ/جـ تدل على بعد نفسى اجتماعى يحكم إحدى نهايته العمليات المحتملة المؤدية لظهور التشابه (التقمص/ الإسقاط/ الميل للمعايير الاجتماعية) وتحكم النهاية الأخرى عمليات تؤدى لعدم ظهور التشابه (التشابه القليل / الإنكار/ إبعاد وحماية الذات) .

٥- البعد التراسلى أ/ ب ↔ ٦- البعد التراسلى أ / جـ.

أما هذا البعد فهو دالة المسافة بين كيفية وصف المدرك لمن يقبل ووصف المدرك المقبول لنفسه، وكيفية وصف المدرك لمن يرفض ووصف المدرك المرفوض لنفسه.

فإذا وصف أ← ب فى موقف على أنه متعاون فكيف سيصف ب نفسه فى نفس الموقف، وكذلك لو وصف أ ← جـ فى موقف (نفس الموقف) على أنه غير متعاون ، فكيف سيصف جـ نفسه فى نفس الموقف . وتمثل النهاية الأولى لهذا البعد النفسى الاجتماعى التعاطف الاجتماعى والإحساس بشعور الآخرين والنهاية الثانية التسلط أو السيطرة الاجتماعية أو الموضوعية المتطرفة.

٧- البعد المقارن ب جـ.

ويوضح ما تدل عليه المسافة بين وصف المدرك (أ) للمدركين المقبول (ب) ، والمرفوض (جـ) وهذا البعد يمثل مسافة نفسية اجتماعية تبدأ من التمييز والدقة الاجتماعية والنقد وتنتهى بالبساطة الاجتماعية والتسامح وعدم التدقيق فى عملية الاختيار السوسيومترى.

ومن الجدير بالذكر أنه كلما قلت درجة البعد (أى بعد) كلما زاد التطابق بين نهايتيه. (ما تمثله الأبعاد النفسية: السلوك الإنسانى (١٢)، ص ٤٥٠-٤٥٣).

وفيما يلى جدول يمثل معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة (العقلية من جهة والإدراك الاجتماعى من جهة أخرى) على العينة الكلية وقوامها ١١٦ طفل وطفلة يليه مناقشة وتفسير النتائج .

* * *

جدول (١٦):

ANALYSIS NUMBER 1 LISTWISE DELETION OF CASES WITH MISSING VALUES

CORRELATION MATRIX:

	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
V3	1.00000											
V4	.11851	1.00000										
V5	.36250	-.09514	1.00000									
V6	.57357	.20321	.22546	1.00000								
V7	-.27665	-.01899	-.34677	-.20097	1.00000							
V8	-.29515	.03051	-.22878	-.20722	.32761	1.00000						
V9	-.08972	.12960	-.31378	-.09216	.32787	.29575	1.00000					
V10	.15223	-.09001	.02384	.03096	.03277	-.09824	-.13952	1.00000				
V11	-.15909	.04924	-.32657	-.08616	.58993	.19961	.44304	-.06528	1.00000			
V12	.16890	-.05178	.02608	.01461	-.06190	-.13885	-.07226	.53452	-.06918	1.00000		
V13	-.01208	.01597	.08691	.06742	-.00661	-.04501	-.06406	.25359	-.13157	.27596	1.00000	
V14	-.11802	-.06894	-.07843	-.23191	.31795	.15750	.06426	.10441	.21832	.14368	.15440	1.00000
V15	-.07954	.07548	-.04854	-.04842	.17195	.20294	-.03010	-.06367	.13613	-.22379	.00768	.04416
V16	-.19991	-.01748	-.26725	-.01535	.27090	.18192	.32036	.19649	.21622	-.07452	.16038	.11432
V17	.08279	-.04791	.14132	.00872	-.08634	-.05950	-.01885	.33728	-.04914	.24556	.19627	.10895
V18	-.03895	.15530	-.09256	-.07069	.05389	.10660	.04081	-.10196	.24144	-.07164	-.06798	.28436
V19	.02852	-.18857	.17967	.01922	.07730	.01600	-.03095	.20747	-.11393	.24564	.21017	.31634
V20	.10159	-.00840	.01291	-.04467	.00578	.11936	.09815	.28620	.01692	.28377	.09675	.06295
V21	-.05087	-.00191	-.03365	.04856	.05539	.10992	.04359	-.03560	-.04428	-.08571	.14497	-.03509
V22	.26309	.03769	.20374	.13426	-.19018	-.16367	-.02871	.24579	-.15637	.43877	.09711	-.20992

	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V15	1.00000							
V16	.18359	1.00000						
V17	-.11932	.19308	1.00000					
V18	.19626	-.12165	-.02127	1.00000				
V19	-.08670	.08208	.17899	-.09888	1.00000			
V20	-.11019	.02205	.39482	.06112	.08475	1.00000		
V21	.15555	.29806	.06980	.01307	.10907	-.14148	1.00000	
V22	-.24228	-.16816	.27436	-.16572	.19701	.33181	-.14126	1.00000

تابع جدول (١٦):

1-TAILED SIG. OF CORRELATION MATRIX:

" . " IS PRINTED FOR DIAGONAL ELEMENTS.

	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11
V3	.								
V4	.10257	.							
V5	.00003	.15483	.						
V6	.00000	.01434	.00748	.					
V7	.00132	.41984	.00007	.01526	.				
V8	.00065	.37253	.00675	.01281	.00017	.			
V9	.16909	.08279	.00030	.15258	.00016	.00063	.		
V10	.05141	.16830	.39976	.37074	.36347	.14706	.06763	.	
V11	.04403	.29982	.00017	.17888	.00000	.01584	.00000	.24314	.
V12	.03496	.29046	.39055	.43817	.25459	.06858	.22040	.00000	.23328
V13	.44880	.43243	.17679	.23604	.47191	.31571	.24725	.00301	.07959
V14	.10351	.23105	.20134	.00612	.00025	.04565	.24658	.13233	.00923
V15	.19803	.21034	.30242	.30287	.03255	.01445	.37419	.24855	.07254
V16	.01572	.42613	.00187	.43503	.00163	.02533	.00023	.01726	.00351
V17	.19848	.30479	.06511	.46300	.17837	.26291	.42039	.00011	.30318
V18	.33903	.04800	.16153	.22541	.28279	.12736	.33179	.13805	.00451
V19	.38061	.02132	.02681	.41886	.20475	.43231	.37078	.01272	.11165
V20	.13993	.46433	.44530	.31720	.47543	.10094	.14727	.00092	.42345
V21	.29381	.49189	.35220	.30235	.27740	.12008	.32111	.35218	.31846
V22	.00216	.34396	.01413	.07537	.02044	.03958	.37981	.00391	.04584

	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20
V12	.								
V13	.00136	.							
V14	.06194	.04898	.						
V15	.00787	.45740	.31891	.					
V16	.21329	.04274	.11087	.02427	.				
V17	.00394	.01736	.12238	.10101	.01892	.			
V18	.22236	.23420	.00099	.01736	.09665	.41035	.		
V19	.00393	.01177	.00027	.17737	.19054	.02727	.14549	.	
V20	.00101	.15076	.25097	.11949	.40712	.00001	.25726	.18287	.
V21	.18014	.06025	.35422	.04772	.00058	.22828	.44463	.12191	.06490
V22	.00000	.14987	.01186	.00439	.03558	.00144	.03771	.01701	.00714

	V21	V22
V21	.	
V22	.06520	

مناقشة وتفسير النتائج :

(أ) فروض المجموعة الأولى : فروض العلاقة :

(١) الفرضين رقم (١)، (٧) ويمثلان علاقة التذكر كعملية عقلية بأبعاد الإدراك الاجتماعى، وبدقة الإدراك الاجتماعى. ونصهما:

١- توجد علاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسةوهما: القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

٧- توجد علاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة وهما: القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

وقد بينت نتائج التطبيق أن التذكر -كعملية عقلية- يرتبط بشكل دال، عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بما يلى :

- **أبعاد إدراك القدرة الاجتماعية :**

١- البعد الحقيقى أ/ب ، ٢- البعد الحقيقى أ/ جـ "ارباطاً سالباً"

٣- البعد الوصفى أ/ب ، ٤- البعد التراسلى أ/ب "ارتباطاً سالباً"

- **أبعاد إدراك السيطرة والتسلط:**

١- البعد الوصفى أ/ب ، "اباطاً سالباً"

٢- البعد التراسلى أ/جـ ، "ارتباطاً موجباً"

- **دقة الادراك الاجتماعى :**

١- دقة إدراك السيطرة والتسلط "ارباطاً موجبا"

ولتفسير النتائج السابقة يجب أولاً توضيح ما يشير إليه الارتباط سواء أكان سالباً أم موجباً، وذلك كما يلى :

يدل الارتباط السالب على أنه :

كلما ازدادت القدرة على التذكر أو كلما ارتفعت درجة الطفل فى اختبار التذكر، كلما قلت درجته المعبرة عن أى بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى.

وقد ظهر هذا الارتباط السالب فى :

١-البعد الحقيقى أ/ب ، ٢- البعد الحقيقى أ/ جـ لإدراك القدرة الاجتماعية ،

أى أنه كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما قلت درجة البعد الحقيقى أ/ب ، أ/جـ، "وقلة" درجة هذا البعد "تعنى فى مضمونها زيادة التطابق بين وصف أ لنفسه، ووصف ب لنفسه، أو وصف جـ لنفسه.

أى أن هذه العلاقة السالبة العكسية شكلاً تعنى اقتراناً مضطرد موجباً فى مضمونها.

والسؤال الآن هو :

كيف تؤدى زيادة القدرة على التذكر إلى هذا الاقتران ؟

يطالعنا الإطار النظرى للدراسة وكذا المراجع العلمية المتخصصة أن عملية الإدراك تحتاج إلى وجود *الإطار المرجعى*، فالإنسان يدرك ما تعرف عليه من مثيرات لأنه سبق أن تعرف عليها واعتادها وألفها، وبالتالى فإدراك الفرد لمثير جديد عليه سيعتمد على عملية المقارنة هذه بين ما يراه أو ما يحس به الآن وبين أقرب المدركات شبهاً بذلك المثير مستخدماً إياه إطاراً مرجعياً "Frame of Reference" فى عملية مقارنة صريحة أو ضمنية.

"وعملية الإدراك الاجتماعى – كلما جاء تعريفها بالفصلين الأول والثانى بهذه الدراسة– هى عملية إدراك تحتاج إلى إطار مرجعى من نوع خاص يتخذ الفرد فيها من نفسه وذاته أو من ذات أخرى مماثلة إطاراً مرجعياً يقارن به تلك المدركات أو المثيرات الاجتماعية الأخرى". (السلوك الإنسانى (١٧)، ص ٣٧٦← ٣٧٨).

وعندما يدرك الفرد فرداً آخر فإنه يقارنه بفرد ثالث مر به فى خبراته وإدراكه من قبل، وقد يكون الإطار المرجعى الذى يتخذه الفرد هو نفسه أو ذاته، فيقارن المدرك بذاته نظراً لما بينهما من تشابه أو تقارب وبناء على ذلك يحدد اتجاهه وسلوكه نحو هذا الفرد.

"وبناء عليه فالاستفادة من الخبرة السابقة وتوفر الإطار المرجعي عاملان ضروريان لعملية الإدراك الاجتماعي". (علاقة اتخاذ الفرد للقرار ببعض متغيرات الإدراك الاجتماعي- رسالة دكتوراه (٣٥)، ص ٢٧-٢٨).

والإطار المرجعي الذى تتكأ عليه عملية الإدراك الاجتماعى ولا تحدث بدونه، ما هو فى حقيقة الأمر إلا مخزون الخبرة التى نمتلكها أى الذاكرة.

فنحن عندما نقابل مواقف اجتماعية أو نحاول فهم أنفسنا وتفسير سلوكياتنا وسلوكيات الغير لابد وأننا نستعين بما لدينا من خبرات ونسترجع ما هو مخزون بالذاكرة وذلك سواء كان هذا المخزون اجتماعياً أو عقلياً أو وجدانياً أو رمزياً أو سلوكياً...الخ من مختلف أنواع الذاكرة لنقارن السلوك الحالى لشخص ما بسلوك شخص آخر فى جعبة ذاكرتنا.

وهكذا نجد أن المثيرات تدق أبواب الذاكرة لتخرج ما فى مخزونها من أطر مرجعية وخبرات بمختلف أنواع الخبرات ومن مختلف أنواع الذاكرة.

وبناء على ما سبق : فإننا لكى نصف أنفسنا كما نفهمها وندركها فى موقف معين ، ولكى يصف غيرنا نفسه- سواء كان ب أو جـ- كما يفهمها ويدركها فى نفس الموقف، فإننا نستعين بالذاكرة كعملية عقلية ونحتاج إليها.

وهذا ما يبرر ارتباط الذاكرة بالبعدين الحقيقيين أ/ب ، أ/ جـ فى إدراك القدرة الاجتماعية ، ارتباطاً موجباً فى مضمونه، فكلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازدادت القدرة على وصف الذات سواء كانت هذه الذات أ أو ب أو جـ ، وكلما ازداد التطابق بين وصف أ، ب لنفسيهما، أ، جـ لنفسيهما أيضاً. وذلك يرجع لتقارب صورة الذات بين أ، ب أو أ، جـ وبهذا يمكن القول أن الذاكرة تعيننا على وصف ذواتنا ، وبقدر زيادة القدرة على التذكر بقدر زياد ة القدرة على وصف ذواتنا.

أما الارتباطين السالبين الدالين الآخرين بين التذكر وأبعاد إدراك القدرة الاجتماعية جاءا بين :

٣- البعد الوصفى أ / ب ٤- البعد التراسلى أ / ب

والارتباط السالب يعنى أنه كلما ازدادت الدرجة المعبرة عن القدرة على التذكر كلما قلت الدرجة المعبرة عن البعدين الوصفى أ / ب ، والتراسلى أ / ب .

الأمر الذى يشير إلى أن هذا الارتباط السالب العكسى فى شكله موجب مطرد فى مضمونه. إذ أنه كلما قلت درجة البعد الوصفى أ/ب كلما إزداد التطابق بين الفكرتين أى كلما ازداد التقارب بين وصف أ لنفسه، ووصفه لأقرب معاونيه "ب".

فزيادة القدرة على التذكر تزيد من القدرة على وصف أقرب معاونينا كما نصف أنفسنا.

ويطالعنا الإطار النظرى أننا عندما نكون انطباعاً عن الغير فإن الذاكرة تستدعى السلوكيات والمعلومات المتسقة مع هذا الانطباع أو هذا البناء.

فإذا أدركنا شخصاً على أنه ودود وقادر اجتماعياً فإن الذاكرة تستدعى ما يتسق مع هذا البناء، بحيث يتحقق لنا التوازن نتيجة هذا الاتساق.

وهكذا فالتشابه بين وصف الذات (أ) ووصف الآخر (ب) : أقرب معاونينا، والذى قد يرجع إلى – كما سبق ذكره :

- التقمص أو التوحد بمعنى أننا لو أعجبنا بالشخص (ب) فإننا نصفى سلوكنا وشخصيتنا بناء على مفهومنا لصورة ذات (ب) الذى نحبه ونعجب به.
- أو قد نسقط صفاتنا الطيبة على فرد آخر نحبه ونعجب به، فبقدر ما نكون قادرين اجتماعياً بقدر ما يكون أقرب معاونينا قادر مثلنا.
- أو لأننا نصف أنفسنا كما نميل لوصف أقرب معاونينا بما يرضى ما هو قائم من معايير وقيم اجتماعية.

ونحن عندما نكون انطباعاتنا الأولى عن الآخرين والتى تعتبر بمثابة المحددات الرئيسية للتفاعل معهم، فإننا نميل إلى تكوين انطباعات عالية التناسق عنهم حتى لو كانت معلوماتنا عنهم بسيطة.

وبالتالى استرجاع ما يتسق مع هذا التكوين .

وهذا ما يفسر العلاقة الموجبة الدالة بين القدرة على التذكر والبعد الوصفى أ/ ب، وكذلك البعد التراسلى أ /ب.

فالعلاقة السالبة بين التذكر والبعد التراسلى أ/ب هى موجبة فى مضمونها لأنه كلما قلت درجة التراسل والتى يصاحبها زيادة درجة التذكر- كلما قلت هذه الدرجة أى كلما زادت درجة التطابق بين الفكرتين وهما هنا :

فكرة أو إدراك أ لـ ب أقرب معاونيه، وإدراك ب لنفسه.

وبالتالى فكلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازداد الإحساس والشعور بالغير، وهذا الغير يمثل أقرب معاونينا (ب)، وكلما ازداد تعاطفنا الوجدانى معه، لأننا نراه كما يرى هو نفسه أى نشعر به كما يشعر هو بنفسه.

وهكذا فلو أدركنا شخصاً ما على أنه أقرب معاونينا فإننا نستدعى من الذاكرة كل سلوكياته التى تتسق مع هذا البناء الإدراكى والتى تزيد من كونه أقرب معاونينا بالتالى نزيد من شعورنا به. لاسيما فى موقف اجتماعى مقبول وغير مشكل.

- **أما الارتباط السالب الأخير، وهو موجب مضطرد فى مضمونه ، فيظهر فى:**

إدراك السيطرة والتسلط : البعد الوصفى أ / ب.

أى أنه كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما قلت درجة البعد الوصفى أ/ب أى كلما زاد التطابق بين الفكرتين: وهما : وصف (أ) لنفسه، ووصفه لأقرب معاونيه (ب).

فالأطر المرجعية بالذاكرة قد ساهمت فى استدعاء صورة (ب) وهو أقرب معاونينا ليكون اكثر شبهاً بوصفنا لذاتنا ، وذلك فى موقف إدراك السيطرة والتسلط كما كان فى موقف إدراك القدرة الاجتماعية.

- **الارتباطات الموجبة :**

البعد التراسلي أ / جـ لإدراك السيطرة والتسلط .

يعنى هذا الارتباط الموجب أنه :

كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازدادت الدرجة المعبرة عن البعد التراسلى أ/ جـ، وكلما ازدادت درجة البعد التراسلى كلما قل التراسل لأن زيادة الدرجة تعنى زيادة البعدين الفكرتين أى أن أ لا يصف جـ كما يصف جـ نفسه.

وبالتالى فهذا الارتباط الموجب المضطرد فى شكله سالب عكسى فى مضمونه.

بمعنى أنه كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما قل التراسل بين الفردين أ،جـ، فزيادة التذكر لم يصاحبها زيادة فى التعاطف الوجدانى أو الاستشفاف الوجدانى من الفرد أ للفرد جـ (حيث أ المدرك ، جـ المدرك على أنه أبعد معاونى أ) ، حيث تسببت زيادة القدرة على التذكر فى أن يرى أ (جـ) أو يدركه إدراكاً بعيداً عما يدرك

جـ نفسه فى نفس الموقف، فلو ازدادت القدرة على التذكر سنجد أ يصف جـ – مثلاً – بأنه متسلط ومسيطر، بينما لا يصف جـ نفسه بهذا الشكل.

ولكن ما الذى يمكن أن تعنيه هذه النتيجة السابقة ؟

إن التذكر يمثل خلفية خبراتنا السابقة التى نرجع إليها – (الإطار المرجعى)- عند الإحساس بمثير جديد والتعرف عليه وتفسيره – من خلال عملية مقارنة- ومن ثم إدراكه، فكلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازدادت القدرة على الإدراك الاجتماعى.

إذن لماذا جاء الارتباط هنا عكسى بحيث يصحب زيادة القدرة على التذكر نقصان فى القدرة على الإدراك الاجتماعى فى أحد أبعاده ؟

الإجابة هنا : لأن المدرك مرفوض أو غير مقبول .

فمن الارتباطات السابقة بين التذكر وأبعاد الإدراك الاجتماعى سواء لسمة القدرة الاجتماعية أو السيطرة والتسلط ، لاحظنا ما يلى :

أن كل الارتباطات التى جاءت مضطردة فى مضمونها كانت:

* إما فى وصف الذات : كما فى البعد الحقيقى أ / ب ، أ / جـ ،
* أو فى وصف المدرك المقبول أو أقرب معاونينا واختياراتنا السوسيومترية (ب).

أما عندما ظهر ارتباط دال مع المدرك (جـ) أبعد معاونينا واختياراتنا السوسومترية جاءت العلاقة عكسية .

فما الذى يفسر هذا ؟

إن زيادة القدرة على التذكر مع وجود مدرك مرفوض (جـ) تصبح عاملاً مشوشاً ومربكاً فى عملية الإدراك ، فإذا أدركنا شخصاً على أنه غير ودود ومتسلط فإن الذاكرة تلزمنا فقط باستدعاء السلوكيات الدالة على هذا الإدراك والمتسقة معه.

إذن فالذاكرة هنا تخدم إدراكنا الاجتماعى بمعنى أن إدراكنا للغير على نحو معين وشعورنا نحوه يسير العمليات العقلية وليس العكس.

"ونحن فى إدراكنا للعالم نميل إلى تركيب خبراتنا لتتسق مع بعضها البعض ونحذف ما هو مخل بهذا الاتساق، أى ما يسبب غموضاً والتباساً وتشويشاً لنا.

وعندما نقابل خبرات جديدة فإننا نقوم بتفسيرها وفق ما يتفق مع إطارنا المرجعى الجارى ، بحيث ننظم الخبرات المدركة ونقلل من الغموض والالتباس الذى يمكن أن يصادفنا". .“Social Perception (59), 1999. Internet”

ويتسق هذا مع مبدأ استعادة التوازن النفسى، إذ يرى أغلب علماء النفس أن هذا المبدأ يعمل على المستوى النفسى الاجتماعى كما يعمل على المستوى الفسيولوجى . ومن أمثلة ذلك مدرسة التحليل النفسى ومدرسة الجشتالت، التى ترى أن الكائن الحى يميل إلى الاحتفاظ بحالة توازن فى علاقته بالبيئة المادية والاجتماعية فإن اختل هذا التوازن شعر الفرد بحالة من التوتر تدفعه إلى القيام بنوع من السلوك الظاهر بهدف إزالة هذا التوتر واستعادة التوازن. (أصول علم النفس (٤)، ١٩٩١، ص ٨٧، ٨٨).

وبناء عليه فالتذكر يعيننا على رسم صورة لذاتنا كما ندركها ونفهمها ، فنستدعى كل السلوكيات المتسقة مع هذا الإدراك ، وكذلك يكون من الأيسر على المخ أن يسترجع السلوكيات الدالة على أقرب الذوات شبهاً بذاتنا. كما نرى نحن – بينما يكون من العسير عليه ومن المخل لتوازنه استدعاء تلك السلوكيات البعيدة عن الذات – كما نرى نحن – وغير المتسقة مع البناء الإدراكى.

ومن الحقائق المعروفة عن الاسترجاع أننا فى حالة الحزن تراودنا ذكريات حزينة، وفى حالة الغضب ننسى ما يتسم به خصمنا من محاسن ومزايا.

وكذلك فى حالة استدعاء سلوكيات الذات يسهل علينا استدعاء من يشابهنا لا من يختلف عنا كما ندرك.

وكلما ازدادت القدرة على التذكر كلما قل شعورنا بالمدرك (جـ) المرفوض لأننا لا نتذكر إلا ما يتسق مع البناء الإدراكى الذى يدل على أنه مرفوض، وبالتالى يقل شعورنا به وتعاطفنا معه. وننسى مادون ذلك أو لا نسترجع مادون ذلك – لو كنا أدركناه– مما هو من شأنه أن يخل بتوازننا النفس.

"ولعواطفنا أثر كبير فى تشويه إدراكنا"، حتى قيل : حبك الشئ يعمى ويصم، وقديما قال الشاعر:

وعين الرضا عن كل عيب كليلة ولكن عين السخط تبدى المساويا"

أصول علم النفس (٤)، ص ٢١٦، ٢١٧.

فميلنا للمدرك (ب) يجعلنا لا نتذكر إلا ما يتسق مع هذا الميل والرضا، ونفورنا من (جـ) يجعلنا لا نتذكر إلا كل مساوئه كما نراها بما يتسق وهذه الرؤية.

ومن الطريف أن داروين – كما هو معروف- كان يسجل على الفور جميع الملاحظات والوقائع المضادة لرأيه، فقد علمته خبرته أن أمثال هذه الملاحظات أسرع إلى النسيان من تلك التى تؤيد صدق فروضه. (أصول علم النفس ١٩٩١(٤)).

لأنها بالطبع تخل بتوازنه النفسى وهذا ما يحدث مع المدرك (جـ) .

الارتباط الموجب الثانى والأخير هنا هو :

- **ارتباط بين القدرة على التذكر ودقة إدراك السيطرة والتسلط .**

الأمر الذى يعنى أنه كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازدادت دقة الإدراك الاجتماعى لسمة السيطرة والتسلط .

وبالتالى فهذا الارتباط هو الارتباط الوحيد المتسق شكلاً ومضموناً. فهو ارتباط موجب شكلاً ويحوى علاقة مضطردة مضموناً.

وبمراجعة الدقة كما جاء بالإطار النظرى لهذه الدراسة نجد أنها :

$$\frac{\text{البعد المقارن للفرد (أ) : أى : وصف أ لـ "ب" – وصف أ لـ "جـ".}}{\text{إدراك (ب) لنفسه – إدراك (جـ) لنفسه.}}$$

أى أن الدقة بهذا المعنى تشير إلى موضوعية المدرك، حيث تبلغ الدقة ذروتها عندما يتساوى البسط مع المقام لتكون القيمة مساوية للواحد الصحيح، لأن ذلك يعنى أن:

(أ) المدرك استطاع أن يصف (ب) المدرك المقبول، كما يصف "ب" نفسه،

(أ) المدرك استطاع أن يصف (جـ) المدرك المرفوض، كما يصف "جـ" نفسه،

وهذا يعنى أن قبول أ لـ "ب" ، ورفضه لـ "جـ" ، لم يقف حائلاً تجاه عملية الإدراك المحايدة ، أى أن "أ" يدرك الآخرين كما يدركون هم أنفسهم دون إفراط أو تفريط .

ولكى يحدث هذا فإننا نحتاج إلى تذكر كل من سلوكيات "ب"، "جـ" ، نحتاج كى نحكم عليهم لفتح مخزون الخبرة السابقة لتقدير سلوكياتهم وإدراكهم.

وقد طالعتنا الدراسات السابقة ببعض الدراسات التى أظهرت وجود علاقة بين دقة التذكر، ودقة الإدراك ، الأمر الذى يعنى أننا كلما دربنا الأفراد على الانتباه والتركيز بدقة ومن ثم الاستيعاب بدقة فالإدراك بدقة، فإن هذا سيؤثر بالضرورة على التذكر بدقة.

والسؤال الآن هو :

كيف لا يقف الميل الإدراكى- بمعنى قبولنا لـ "ب" ورفضنا لـ "جـ" - حائلاً دون تذكر سلوكيات كل من النقيضين "ب" ، "جـ" بدقة، كما فعلنا سابقاً ؟

إن العلاقة الطردية هنا بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعى قد ظهرت فى موقف مشكل هو إدراك السيطرة والتسلط .

الأمر الذى يمكن أن يشير إلى أنه :

فى المواقف المشكلة والتى يمكن أن تمثل تهديداً لذات الفرد (أ) كما يمكن أن تخل بتوازنه النفسى، يصبح لزاماً على (أ) الذات المدركة أن تدرك كل من ب، جـ كما يرى كل منهما نفسه ، أى تميز بين المدركين المقبول والمرفوض فى المواقف المشكلة لتكون فى مأمن منها . فالفرد فى المواقف المشكلة أو لحظة الخطر يستطيع التمييز بين العدو والصديق –إن جاز التعبير- ليكون هو فى مأمن منهما . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يمكن القول أن موقف الخطر أو الموقف المشكل يحفز الذاكرة لتشعر بكل من "ب" ، "جـ" ، حيث يراهما أ كما يريان أنفسهما، ليتعاونوا ثلاثتهم للقضاء على الإشكال . فالهدف إذن هو تحقيق التوازن الذى من شأنه المحافظة على الذات أولاً والذاكرة تخدم هذا .

وعموماً يمكن القول ، فى علاقة التذكر بأبعاد الإدراك الاجتماعى وبدقته أن :

التذكر كقدرة عقلية باعتبارها أن مستودع خبراتنا المختلفة نرجع إليها ونقارن فى إطارها – باعتبارها إطاراً مرجعياً- خبراتنا الآتية بخبراتنا السابقة فنتعرف على تلك الجديدة وندركها، يمكن القول أن هذه القدرة تلزمنا بكامل طاقتها وسعتها عند إدراك الذات وعند إدراك الذات الأخرى المشابهة لذواتنا ، بينما تلزمنا بقدر فقط عندما نكون هذه الذات الأخرى مضادة لنا فتحجب الذاكرة أو قد تشوه وتحرف. ونعود ونحتاج التذكر بكامل سعته فى المواقف المشكلة للحفاظ على توازننا النفسى. فالقدرة على التذكر تعمل بكامل سعتها لإدراك الذات والمحافظة عليها أولاً، ثم إدراك المدرك المقبول ثانياً ، ثم إدراك المدرك المرفوض بقدر فقط ثالثاً.

(٢) الفرضين رقم (٢)، (٨) ويمثلان :

علاقة التفكير التباعدى كعملية عقلية بأبعاد الإدراك الاجتماعى وبدقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة وهما : القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط ونصهما:

(٢) توجد علاقة بين التفكير التباعدى وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة وهما : القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

(٨) توجد علاقة بين التفكير التباعدى ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة وهما: القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

وقد بينت نتائج التطبيق أن التفكير التباعدى - كعملية عقلية - يرتبط بشكل دال – عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بما يلى :

- **من أبعاد إدراك القدرة الاجتماعية :**
  - * البعد الحقيقى أ / ب ، "ارباطاً سالباً"
  - * البعد الحقيقى أ / جـ . "ارتباطاً سالباً"
- **من أبعاد إدراك السيطرة والتسلط:**
  - * البعد الحقيقى أ / ب . "ارتباطاً سالباً"
- **دقة الإدراك الاجتماعى :**

لا ارتباطات دالة .

وتفسير النتائج كما يلى :

إن الارتباط السالب فى هذه الأبعاد يشير إلى ارتباط موجب مضطرد فى مضمونه كما سبقت الإشارة إليه، فكلما ازدادت القدرة على التفكير التباعدى وارتفعت الدرجة الدالة على ذلك، كلما قلت درجة البعد الحقيقى أى كلما ازداد التطابق بين الفكرتين أى بين وصف أ لنفسه ووصف جـ أو ب لنفسيهما.

يعنى هذا أن التفكير التباعدى يعيننا على وصف ذواتنا كما يعين غيرنا على وصف ذواتهم بغض النظر عن نوع السمة المدركة.

وحيث أن التفكير التباعدى يرتبط بالتفكير الابتكارى، وكما يذكر Davis, 1981- كما جاء بالإطار النظرى – أن :

التفكير الابتكارى أسلوب فى الحياة بمعنى أنه عندما نحيا بابتكارية فإن ذلك يعنى أن ينمى الفرد مواهبه، ويحرر إمكانياته ، ويصبح ما تؤهله له قدراته.

وهذا مما لا شك فيه يرتبط بإدراك الذات، إذ كيف نستثمر قدراتنا ونحن على غير دراية بها؟!

يعنى ذلك أن :

طفل العمليات المحسوسة الذى يستطيع أن يقيم علاقات بين الأشياء بشكل حسى ويمتلك مخزوناً من المعرفة نتيجة الفهم – كما يرى بياجية – لديه استعداد أن يدرك ذاته، وذلك كلما ازدادت لديه القدرة على التفكير بطريقة تباعدية غير تقليدية. يضاف إلى هذا : "أن العديد من علماء النفس أمثال بنية وعلماء الجشتالت وجارنر برون أن القوانين التى تحكم الإدراك والتفكير واحدة، والفرق الرئيسى عند الجشتالت بينهما هو أن هذه القوانين فى التفكير لها حرية حركة أكبر لأن هناك تدخل وتأثير أقل من العالم الخارجى. أما جاردنر فهو يربط بين الإدراك والتفكير كعمليتين معرفيتين، ويرى أن الإدراك عملية معرفية تتضمن المعرفة والفهم والتنظيم والقدرة على التمييز والتصنيف وصياغة المفاهيم". وهذه كلها عمليات متضمنة فى عملية الإدراك الاجتماعى إذ عندما تحدث المقارنة بين الحاضر والإطار المرجعى تحدث المعرفة والفهم ....الخ العمليات "الإطار النظرى بالدراسة".

*　　　*　　　*

(٣) الفرضين رقم (١٣)، (١٥) ويمثلان :

علاقة الذكاء العقلى العام – كقدرة عقلية عامة – بأبعاد الإدراك الاجتماعى وبدقته ونصهما:

(١٣) توجد علاقة بين الذكاء العقلى العام وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة وهما : القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط .

(١٥) توجد علاقة بين الذكاء العقلى العام ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة وهما : القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط .

وقد بينت النتائج أن الارتباطات الدالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ جاءت كما يلى :

- **أبعاد إدراك القدرة الاجتماعية :**

* البعد الحقيقى أ / ب . "ارتباطاً سالباً"
* البعد الحقيقى أ / جـ . "ارتباطاً سالباً"
* البعد التراسلى أ / ب . "ارتباطاً سالباً"
* البعد التراسلى أ / جـ . "ارتباطاً موجباً"

- **أبعاد إدراك السيطرة والتسلط:**

* البعد الوصفى أ / ب . "ارتباطاً سالباً"

- **دقة الإدراك الاجتماعى :**

* دقة إدراك السيطرة والتسلط. "ارتباطاً موجباً"

* * *

ويمكن مناقشة وتفسير النتائج من خلال نوع الارتباط- (موجب ، سالب)- كما يلى :

الارتباطات السالبة :

تشير الارتباطات السالبة العكسية فى شكلها إلى ارتباطات موجبة طردية فى مضمونها.

ذلك لأن قلة درجة البعد التى تقترن بـ أو تصاحب زيادة درجة الذكـاء العقلـى العام، تعنى زيادة التطابق بين قطبين البعد الإدراكى :

وعليه :

- فكلما ازداد الذكاء العقلى العام كلما ازدادت القدرة على وصف الـذات، وذلـك كمـا يظهر فى البعدين الحقيقيين أ/ ب ، أ / جـ، حيث يصف أ نفسه كما يصف كل مـن ب، جـ نفسيهما.
- وكذلك نجد أن الشخص الذكى قادر على الشعور بالمدرك المقبول ب، فكلمـا ارتفـع الذكاء كلما قلت درجة البعد التراسلى أ / ب أى ازداد التطابق بين وصف أ لـــ "ب" ووصف "ب " لنفسه ، أى ازداد شعور أ بالمدرك ب إذ يصفه بشكل مقارب لوصفـه لنفسه، وبالتالى ازداد استشفافه الوجدانى له وتعاطفه معه.
- وكلما ارتفعت درجة الذكاء كلما قلت درجة البعد الوصفـى أ / ب لسـمة السـيطرة والتسلط أى كلما ازداد التطابق بين وصف أ لنفسه ووصفه للمـدرك المقبـول "ب"، وقد يرجع هذا التشابه نتيجة الإسقاط أو التقمص أو الميل للمعايير الاجتماعية، كمـا سبق ذكره، بحيث يرى أ المدرك المقبول "ب" اقرب شبهاً بذاته.
- وبالرجوع إلى الإطار النظرى نجد أن الذكاء العقلى العام يمثل :

قدرة الفرد على الانتفاع بالخبرة التى يمر بها ، عاملاً أساسـياً فـى تكيـف الشخص إذ يرتبط كثير من المشكلات بشكل مباشر أو غير مباشر بمقدار الذكـاء- عبد العزيز القوصى – الإطار النظرى بالدراسة .

والذكاء العقلى العام يمثل قدرة على فهم الأفكار المعقـدة ، وعلـى التكيـف بفعالية مع البيئة، وعلى التعلم من الخبرة الإطار النظرى بالدراسة .

كما يلاحظ أن مرحلة (٨ ← ١٢ سنة) هى مرحلة الذكاء الحسى القائم علـى معالجة العلاقات بين الأشياء وحل المشكلات ولكن غير المجردة (بياجيه)، كما يلاحظ أنها مرحلة نمو عقلى متزايد، واضطراد فى ذكاء الطفل يظهر فى بعض اختبـارات الذكاء كزيادة التفصيلات فى الرسم باختبار رسم الرجل.

مما سبق يمكن القول أن الذكاء كقدرة عقلية عامة عنصر ميسر فى كافـة مواقف الحياة، يمكن الفرد من التكيف إزاء الموقف المختلفة والتغلب على صعابها ، أى أنه مطلوب فى المواقف العقلية أو مع المثيرات العقلية، ومطلـوب أيضـاً فـى

المواقف الاجتماعية أو مع المثيرات الاجتماعية ، كما هو مطلوب فى سائر مواقف الحياة.

والمرحلة العمرية موضع البحث هى مرحلة نشاط وزيادة نمو فى هذه القدرة .

إذن فكل ما سبق يفسر إمكانية ارتباط الذكاء بـإدراك : أى فهم وتفسير وتكوين فكرة ورأى عن الذات والغير أى بالإدراك الاجتماعى.

فالذكاء إذن عنصر ميسر يمكننا من التكيف مع المواقف المختلفة والتغلب على صعابها فهو يعيننا على تفسير سلوك الذات والغير لأجل التكيف فى المواقف الاجتماعية المختلفة وتيسير التفاعل مع الآخرين تبعاً لذلك.

الارتباطات الموجبة :

البعد التراسلى أ / جـ لإدراك القدرة الاجتماعية .

يشير هذا الارتباط الموجب شكلاً إلى ارتباط سالب عكسى فى مضمونه، أى أنه كلما ازداد الذكاء كلما قلت القدرة على التراسل بين الفردين أ، جـ ، لأن زيادة درجة البعد التراسلى تعنى بعد المسافة بين وصف أ لـ جـ ، ووصف جـ لنفسه.

ونعود فنقول هل الذكاء الذى يعيننا على تفسير المواقف المختلفة والتكيف إزائها وإدراك الذات والغير، لا يعيننا على الشعور بالغير أو التعاطف الوجدانى معه؟

تشير النتائج السابقة إلى أن الذكاء يفيدنا بقدر فقط عند التعامل مع المدرك المرفوض. فبينما يفيدنا الذكاء بكل سعته لإدراك الذات ولإدراك المدرك المقبول طب" ووصفه كأكثر شبهاً بالذات المدركة والشعور به والتعاطف معه، نجده يفيدنا بقدر فقط عند إدراك الذات المرفوضة "جـ".

فما تفسير هذا ؟

يطالعنا الإطار النظرى للدراسة بأن إدراك الذات ينحاز إلى ما يمكن أن يسمى باتجاه المحافظة على الذات، فالأفراد عندما يفرضون إدراكاً معيناً لذواتهم فإنهم ينحازون للبحث عما يثبت صحة هذه الفروض.

ولو كان هذا يصدق على إدراك الذات بهدف المحافظة على التوازن النفسى، فإنه يصدق ايضاً مع أكثر الذوات شبهاً لذاتنا – كما نرى- بما يثبت صحة

إدراكنا ويحافظ على اتساق هذا الإدراك. ولا يصدق هذا مع أكثر الـــذوات مخالفــة لذاتنا – كما نرى– وبالتالى فنحن لا نشعر بها للمحافظـــة علـــى البنـــاء الإدراكـــى المتسق ، والتوازن النفسى المطلوب.

وهذا يتفق من حيث الفكرة مع ما جاء فى التذكر سابقاً.

أما الارتباط الموجب الثانى فهو عند :

دقة الإدراك الاجتماعى لسمة السيطرة والتسلط .

أى أنه كلما ارتفعت درجة الذكاء كلما ازدادت دقة الإدراك الاجتماعى أى كلما استطاع (أ) وصف كل من المدركين المقبول والمرفوض بالنسبة له كما يصف كـــل منهما نفسه.

وتماماً كما حدث فى التذكر ظهر هذا الارتباط الموجب المطرد شكلاً ومضموناً فى موقف مشكل ، وبالتالى فقد يعود السبب إلى أننا :

نحتاج فى المواقف المشكلة إلى التمييز بين "ب" ، "جـــــ" للمحافظـــة علـــى ذواتنا، وبالتالى فإننا نستعين بذكائنا لنكون فى مأمن من موقف مشكل قـــد يســـبب تهديداً لنا وتوتراً مخلاً لتوازننا.

كما أن موقف الخطر أو الموقف المشكل يحفز ذكاؤنا لنشعر بكـــل مـــن "ب"، "جـ" كما يرى كل منهما نفسه، لنتعاون معاً للقضاء على الإشكال وخفض التوتـــر. فالهدف إذن هو تحقيق التوازن الذى من شأنه المحافظة على الذات أولاً، والذكـــاء كقدرة عقلية عامة – ينفع هذا الغرض.

وختاماً يمكن القول :

أننا نحتاج إلى الذكاء – كقدرة عقلية عامة – بكامل سعته لإدراك الذات والمحافظة عليها أولاً ، ثم إدراك المدرك المقبول ثانياً، ثم إدراك المدرك المرفوض بقدر فقط – لا يخل بالاتساق الإدراكى والتوازن النفسى – ثالثاً.

* * *

(٤) الفرضين رقم (١٤)، (١٦) ويمثلان :

علاقـة الذكـاء الوجدانـى بكـل من أبعـاد الإدراك الاجتماعى ودقـة الإدراك الاجتماعى، ونصهما :

(١٤) توجد علاقة بين الذكاء الوجدانى وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة وهما : القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط .

(١٥) توجد علاقة بين الذكاء الوجدانى ودقة الإدراك الاجتماعى لسـمتى الدراسـة وهما: القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط .

وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الوجدانى يرتبـط بشـكل دال – عنـد مستوى دلالة ٠,٠٥ ،بما يلى :

- **أبعاد إدراك السيطرة والتسلط:**

  * البعد التراسلى أ / ب . "ارتباط موجب "

  * البعد التراسلى أ / جـ . "ارتباط سالب "

- **أبعاد إدراك القدرة الاجتماعية :**

  لا توجد ارتباطات دالة .

- **دقة الإدراك الاجتماعى :**

  لا توجد ارتباطات دالة .

ملحوظة :

من المتغيرات الفعلية لم يرتبط "الذكاء الوجدانى" بكل من الذكـاء العقلـى العـام، والتذكر بارتباطات دالة، بينما ارتبط "بالتفكير التباعدى": ارتباطاً دالاً عند مسـتوى ٠,٠٥ وموجباً. وذلك فى حين أن المتغيرات العقلية جميعها: الذكاء العقلى العام، والتذكر، والتفكير التباعدى ترتبط ببعضها البعض ارتباطات دالة موجبة . وسيتم مناقشة ذلك بعد بند تفسـير النتائج الآتى عرضه:

تفسير *النتائج* :

أظهرت النتائج ارتباطاً طردياً موجباً بين الذكاء الوجدانى والبعد التراسلي أ/ جـ، إذ كلما ارتفعت درجة الذكاء الوجدانى كلما قلت درجة البعد التراسلي أ/جـ أى كلما ازداد التطابق بين الفكرتين أى كلما ازداد شعور الفرد أ بالمدرك المرفوض جـ وتعاطفه أو استنشفافه الوجدانى له، إذ أنه يصفه كما يصف هو (جـ) نفسه.

وذلك أكثر من المدرك المقبول ب، حيث ظهرت العلاقة سالبة بين الذكاء الوجدانى والبعد التراسلى أ/ ب، بحيث كلما ارتفعت درجة الذكاء الوجدانى كلما ازدادت المسافة بين وصف (أ) للمدرك للمدرك "ب" ، ووصف "ب " لنفسه . فالفرد "أ" الذكى وجدانياً أكثر موضوعية فى تقدير "ب" المدرك المقبول بالنسبة له.

وإن دل ذلك على شئ فإنما يدل على شعور (أ) بالمدرك (جـ) أكثر من المدرك (ب)، وهذا يدعم مفهوم الذكاء الوجدانى، بمعنى أنه :

برغم عدم تقبل أ للمدرك جـ إلا أنه بسبب ذكائه الوجدانى لم يقف عدم التقبل هذا حائلاً دون شعور أ بـ "جـ" كما يشعر ويدرك (جـ) نفسه، الأمر الذى لم يظهر فى القدرات العقلية الأخرى وهى: الذكاء العقلى العام، والتذكر، والتفكير التباعدى.

الأمر الذى يدعم الخاصية المميزة للذكاء الوجدانى وهى فى الأساس ذكاء فى التعرف على، أو الإحساس بالمشاعر- للذات وللغير – والتعامل منها بفعالية.

ومما يدعم أيضاً هذه الخاصية أن الذكاء الوجدانى جاء ارتباطه هنا بأكثر أبعاد الإدراك الاجتماعى ارتباطاً بالمشاعر وهو البعد التراسلى: وهو بعد نفسى اجتماعى- كما سبق ذكره- يمثل أحد قطبيه التعاطف الاجتماعى والاحساس بشعور الآخرين، بينما يمثل القطب الآخر الموضوعية المتطرفة.

وبالتالى فهذا الارتباط بالبعد التراسلى دون البعد الحقيقى والوصفى أو المقارن يؤكد طبيعة الذكاء الوجدانى ، يضاف إلى هذا أن الموقف الذى ظهر فيه السلوك التعاطفى كان موقفاً مشكلاً، وبالتالى فالأذكى وجدانياً أقدر على الشعور بالغير لا سيما فى المواقف المشكلة دون أن ينغمس وجدانياً فى إشكاليتها ويعوق هذا شعوره بالغير.

وبالرجوع إلى الإطار النظرى يتبين أن الذكاء الوجدانى يعنى فى مضمونه الوعى بالمشاعر – (مشاعرنا الخاصة ، ومشاعر الآخرين) – بمعنى التمييز بين مشاعرنا المختلفة، والشعور بالغير كما يشعرون هم بأنفسهم ، وهذا يستتبع أن نعرف من يناسبنا لنصاحبه ومن لا يناسبنا لنتجنبه ، ونعرف كيف نكبح غضبنا ونذير التفاعلات مع الغير،

ونعرف متى نتكلم وكيف نتكلم وكيف نختار أنسب سلوكياتنا لنسلكها ، ونستطيع أن نعمل ونثابر باقتناع بعملنا وبتفاؤل مستمر بنتائج هذا العمل مهما كان العمل طويلاً وشاقاً.

الأمر الذى يتفق مع النتائج السابقة .

كما يطالعنا أيضا الإطار النظرى بأن قنوات الاتصال بين جذع المخ والقشرة المخية الجديدة هى محور المعارك وكذلك اتفاقات التعاون بين العقل والقلب أو بين التفكير والمشاعر.

ومن تعريف الإطار النظرى للذكاء الوجدانى – سابق الذكر – يمكن اعتبار الذكاء الوجدانى جزءا من الإدراك الاجتماعى خاص فقط بإدراك المشاعر ، باعتبار أن الإدراك الاجتماعى هو إدراك الشخصية الذات والغير بكل ما تحتويه من مشاعر وقدرات وسلوكيات...الخ.

من هنا فستناقش الباحثة هذا الارتباط بين الذكاء الوجدانى والتفكير التباعدى ، دون أى مكون عقلى آخر. كما سبق ذكره.

وقد جاء هذا الارتباط فى علاقة طردية دالة موجبة بمعنى أن الإحساس بمشاعرنا وفهمها وفهم مشاعر الغير يحتاج لقدر من التفكير غير التقليدى يميل بالفرد إلى تغيير طريقته فى التفكير كلما تطلب الموقف ذلك.

وتعد المشاعر – كأحد مكونات الشخصية – من أكثر هذه المكونات حركة ونشاطاً ومرونة وتغيراً ، الأمر الذى يستتبع ويتطلب بالضرورة تغير فى التفكير فى نفس الاتجاه بنفس القدر من المرونة .

والعلاقة الناتجة هذه لها ما يؤيدها بجسم الإنسان وبالتحديد فى تركيب مخه كما سبق ذكره.

بالإضافة إلى هذا، فهناك ما يؤيد هذه النتيجة بالإطار النظرى ، حيث وجد أن :

الأمزجة الطيبة تثرى القدرة على التفكير بمرونة وبدرجة أكبر من التعقيد، ومن هنا يكون من السهل أن تجد حلولاً للمشكلات البينشخصية أو الذهنية – (الإطار النظرى بالدراسة).

كما قد وُجد أن للانفعالات القوية تأثيرها فى قدرتنا على التفكير والتخطيط لنواصل التدريب على هدف بعيد وما شابه ذلك. وحتى التقلبات المعتدلة فى الحالة المزاجية يكون لها أثر فى التفكير، فالناس عموماً وهم فى حالة نفسية جيدة يكون لديهم ميل للتفكير الإيجابى والمتفائل عندما يرسمون خططاً أو يتخذون قرارات . ويحدث هذا لأن الذاكرة التى تحددها الحالة المزاجية تجعلنا ونحن فى حالة نفسية طيبة نتذكر أكثر الأحداث ايجابية، بينما تتجه ذاكرتنا حين نكون فى حالة نفسية سيئة اتجاهاً سلبياً، الأمر الذى يرجح انكماشنا داخل أنفسنا (عندئذ نتخذ قراراً يتسمم بالخوف والحذر الشديد)، لأن انفعالاتنا غير المحكومة تعوق الذهن.

كما وجد أن النمو المعرفى ضرورى للنمو الوجدانى . (الذكاء الوجدانى (٨)، ص ١١٩، ١٢٠، ١٢٦، ١٢٧).

من ذلك يمكن القول أن :

تنمية التفكير التباعدى تساعد فى تنمية الذكاء الوجدانى والعكس صحيح .

والطفل الصغير كى يصل إلى القدرة على إدارة الانفعالات مع الآخرين لابد أن يتعلم من الصغر كيفية التحكم فى مشاعره ، والدوائر العصبية بالمخ تنمو بحيث تصبح قادرة على تهدئة الاستثارات ، وتساعد تهدئة الآباء للأطفال ، والأطفال على تهدئة أنفسهم (الإطار النظرى بالدراسة).

الأمر الذى يعنى أن هذه العلاقة الموجودة بالفطرة من واجب التربية أن تنميها لاسيما وأنها قابلة للتنمية .

*　　　*　　　*

- **مستخلص للأفكار الأساسية المشتركة بين نتائج الدراسة سابقة الذكر ، ودلالتها :**

تعتمد الدراسة الحالية فى معالجة موضوع الإدراك الاجتماعى على نظرية أبعاد الإدراك الاجتماعى ، والتى تصنف إدراك الشخص إلى ثلاثة أصناف أو أقسام هى : إدراك الذات (أ)- الذات المدركة – وإدراك الآخر ، وتصنف الآخر هذا إلى مدرك مقبول (ب) ، ومدرك غير مقبول أو مرفوض (جـ).

من هذا المنطلق نجد أن علاقة هذا الشكل من الإدراك الاجتماعى بالعمليات العقلية يمكن أن تكون له دلالته، فلو قلنا مثلاً أن التذكر يؤثر فى الإدراك الاجتماعى للأشخاص، فإننا لن نحتاج لوقت طويل لنثبت عملياً – تطبيقاً – ومنطقياً أن التذكر له علاقة بإدراك الأشخاص وبالتالى بالتفاعل معهم.

أما وفق هذه النظرية فإننا نصنف العمليات العقلية – موضع الدراسة – من حيث علاقتها بأنا، وأنت كمقبول ، أو أنت كمرفوض . فإلى أى مدى تختلف المعالجة العقلية لسلوك يصدر منى أو ممن أتقبل أو ممن لا أتقبل ؟

على هذا الأساس الفكرى دارت الدراسة والتطبيق والمعالجات وكانت النتائج من التطبيق على ١١٦ طفل وطفلة من مراحل عمرية متتابعة، ومتنوعة فى درجة الذكاء (عقلى – وجدانى).

فهل النتائج سابقة الذكر التى ناقشتها الباحثة كل على حدة، يمكن أن تجمعها فكرة أساسية مشتركة برغم اختلاف أشكالها؟

إن الفكرة الأساسية المشتركة بين النتائج– والتى لاحظتها الباحثة– يمكن أن تتلخص فى :

أننا نستخدم كل طاقتنا العقلية ، وذلك فى إطار العمليات موضع الدراسة – وقدراتنا الذهنية وعملياتنا العقلية بكامل سعتها عندما ندرك ذواتنا كما نحب ، وندرك من نقبل كما ارتضينا أيضاً.

- وتأييد ذلك العلاقات الطردية الموجبة بين التذكر، والتفكير التباعدى، والذكاء العقلى العام، كل على حدة، بالأبعاد الحقيقية والتى تعبر عن إدراك الذات على نحو معين .
- كذلك العلاقات الطردية الموجبة بين التذكر ، والذكاء العقلى العام ، كل على حدة، بأبعاد التراسل أ/ ب، والأبعاد الوصفية أ/ب . وذلك دون أن تظهر هذه العلاقة مع أ/ جـ. وذلك لتدعم إدراكنا لـ "ب" على كونه مقبولاً.

- وعلى النقيض فإننا نجد أن هذه الطاقات والقدرات تحرف فنستخدم جزء من إمكانياتها لنتذكر فقط أو لنعالج فقط (كما بالذكاء) ما يدعم المدرك المرفوض (جـ) على أنه مرفوض.

وبالتالى فمشاعر الرفض التى نحملها للمدرك (جـ) تعوق عملياتنا العقلية كما تعوق بالتالى شعورنا به كما يشعر هو بنفسه، الأمر الذى لا يجعلنا نلتمس له الأعذار ، بحيث يتسق هذا مع بنائنا الإدراكى عن شخصه.

وأبلغ دليل على هذا العلاقات العكسية السالبة بين كل من التذكر والذكاء العقلى العام، كل على حدة ، والأبعاد التراسلية دون غيرها للمدرك جـ (أ / جـ).

فما الذى يمكن أن يعنيه هذا ؟

إن ما سبق يمكن أن يشير إلى وجود عاطفة قوية بداخلنا تؤثر على عملياتنا العقلية وليس العكس أى أنها هى المهيمنة والمسيطرة، ولو ما كان هذا، لما اختلفت العلاقات بين العمليات العقلية والإدراك الاجتماعى باختلاف شخصية المدرك وكيف هو بالنسبة لنا أو كيف نقيمه، هو أنا أو هو أنت المقبول المطلوب أو هو أنت المرفوض .

وتأكيداً لما سبق، وعلى الرغم أنه يبدو شكلياً منافياً له، نجد أننا نستعين بكل هذه القدرات بكامل طاقاتها دون انحياز بين من نقبل ومن نرفض فى المواقف المشكلة والتى قد تمثل تهديداً لنا أو عنصراً مؤرقاً.

والدليل على هذا ارتباط التذكر والذكاء العقلى العام كل على حدة، بدقة الإدراك الاجتماعى لسمة التسلط والسيطرة.

ففى موقف مشكل كموقف التسلط مثلاً نستعين بطاقاتنا العقلية لنلوذ بأنفسنا أولاً بما يحقق لنا التوازن المنشود فى النهاية.

وهذا التوازن المنشود الذى تقترحه الباحثة كتفسير سابق، يعد مبدءً أساسياً فى علم النفس عامة، وعلم النفس الاجتماعى خاصة تحت عنوان نظرية التوازن ، وفكرتها الرئيسية تقوم على أن الأفراد يقومون بعمل تغييرات للحصول على أقصى قدر ممكن من التوازن أو الانسجام لهم ككل متكامل، وترى أن سلوك الإنسان غرضى بدافع تحقيق أهدافه فى المواقف المختلفة، ويذكر هذا كل من هايدر، وفستنجر وكذلك الجشتالت ، وفرويد ، وبياجيه (الإطار النظرى بالدراسة النقطة رقم ٤-أ-٢).

إذن فاهتماماتنا توجه نحو الذات أولاً لحمايتها وتدعيمها والحفاظ عليها وفق البناء الإدراكى الذى شكلناه عنها ، ثم لأقرب معاونينا واختياراتنا السوسيومترية، ثم لأبعد المعاونين حيث لا نستطيع إلا استخدام جزء من طاقاتنا العقلية فقط بما يتفق وبنائنا الإدراكى عنه.

إذن فما هى القوة التى توجه اهتمامنا نحو الذات لحمايتها والحفاظ عليها أولاً ثم لحماية أقرب الآخرين شبهاً بنا ؟ ما هى القوة التى تكمن خلف قدراتنا العقلية لتحجب جزء منها عندما يتعلق الأمر بالمدرك المرفوض وهو أكثر الآخرين اختلافاً عنا؟؟

إنها عاطفة اعتبار الذات ... يذكر مصطفى فهمى أن عاطفة اعتبار الذات تعتبر المصدر الإنسانى لأكثر خبراتنا الانفعالية وأكثر جهودنا شدة ودواماً ، أى أن أقوى دوافع السلوك تصدر عن هذه العاطفة ، وأن النمو العقلى والخلقى هما وجهان لعملة واحدة هى عاطفة اعتبار الذات . ويذكر أن الميول الأنانية لهذه العاطفة تجعل الفرد يعمل لخير الجماعة التى ينتمى إليها لكونها جزء من نفسه الكبرى. (الإطار النظرى بالدراسة).

ويرى كل من مصطفى فهمى ، Freud, Mead وآخرون أن :

جينات مفهوم الذات أو إدراك الطفل لنفسه تنتج من تفاعل الطفل مع الآخرين، ومما لا شك فيه أن عاطفة اعتبار الذات لا تنشأ منفصلة عن إدراك الذات بل قد تعد من ثمارها أو ثمرتها الأساسية.

ويقدم كاتل فى هذا الخصوص مفهومه المتميز عن الذات وعن عاطفة الذات، وتعتمد وجهة نظره عن الذات على تصورات التحليل النفسى فى الأنا والأنا الأعلى وتعكس أيضاً اهتمام ماكدوجال بعاطفة اعتبار الذات. ويرى كاتل أن إشباع أى رغبة يصبح تابعاً جزئياً لعاطفة رعاية الذات الكلية ، ويرى أن هذه العاطفة هى الأقوى فى الشخصية وأنها تسيطر على كل العواطف الأخرى بدرجة أو بأخرى.

أما أولبورت (١٩٤٥) فيرى أن الذات هى نشاط موحد مركب للإحساس والتصور والتذكر والإدراك والحاجة والشعور والتفكير وهذه هى الأنا عند فرويد.

وتعد الذات هى المفهوم النواه فى نظرية روجرز عن الشخصية ، ويرجع روجرز الفضل إلى لريمى ١٩٤٣ ، وليكى ١٩٤٥ فى تأليفه لنظرية الذات . وفيها يرى أن :

- الكائن يستجيب ككل منظم للمجال الظاهرى حتى يشبع حاجاته.
- للكائن دافعاً واحداً أساسياً وهو أن يحقق وأن يصون وأن يعزز ذاته.

- ذات الفرد تنمو من تفاعله مع البيئة .
- هذه الذات قد تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة .
- تنزع هذه الذات إلى الإتساق .
- يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات .
- الخبرات التى لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات . (نظريات الشخصية ١٩٦٩، (٣٦) ، ص ٥٢٠، ٦٠٥، ٦١٢، ٦١٣).

وبالتالى فهذه النظرية لروجرز تؤكد على مفاهيم قوة تأثير الذات من جهة، وتشويه المدركات من جهة أخرى، ونزوع الخبرات للاتساق مع الذات وما عدا ذلك يدرك كمهدد. أى لا يحدث توازن.

ويذكر أحمد عزت راجح أن الحاجة إلى التعبير عن الذات وتوكيدها والحاجة إلى احترام الذات من الحاجات النفسية الأساسية ، ويعرف راجح الحاجة إلى التعبير عن الذات وتوكيدها بأنها الحاجة التى تنزع بالفرد إلى أن ينمو ويتحسن وإلى التعبير عن نفسه بالقول والفعل والإنتاج والابتكار وخدمة الآخرين.

أما الحاجة إلى احترام الذات فهى التى تدفع الفرد إلى صون ذاته والدفاع عنها من كل ما ينقص من شأنها فى نظر الغير وفى نظر الفرد نفسه، وذلك بإخفاء عيوبه ونواحى نقصه عن الغير وغير ذاته نفسها. (أصول علم النفس (٤)، ص ١١٩ – ١٢٠).

- وبالتالى فهذه الحاجة هى نفسها اتجاه المحافظة على الذات المذكور بالإطار النظرى بالدراسة فى جزء إدراك الذات.

ويستطرد راجح ويقول أن هذه الحاجة إلى احترام الذات لا تعرف إلا قاعدة واحدة ولا تأتمر إلا بأمر واحد هو أن عيوب الذات يجب أن تظل مستورة لا تفضح. وفى هذا السبيل تدفع بكثير من الناس إلى أساليب من خداع الذات لا يتصورها العقل: من الصلف والاستعلاء إلى اتهام الغير والافتراء عليهم ، إلى جنون العظمة الذى لا حد لأوهامه ، لكنها أساليب تبقى للفرد على احترامه لنفسه والاحتفاظ باتزانه النفسى. وهى مرتبطة بالحاجة إلى التقدير الاجتماعى لأن احترامنا لذاتنا يقتضى احترام الغير لنا.

وكذلك الإنسان البدائى فإنه ينسب مصائبه وأخطائه إلى أرواح شريرة، حتى الطفل إن ارتطم بحجر أو بكرسى فإنه يلوم الحجر ويسبه ولا يلوم نفسه أبداً...(أصول علم النفس (٤)، ص ١٢٠).

وهكذا فكل ما ذكره راجح يشير لاتجاه المحافظة على الذات، كما يشير للذات كقـــوة محركة للشخص ومفسرة لسلوكه. كما يشير إلى دور الذات فى تحريف الإدراك أيضاً "وفـــى هذا يذكر آدلر Adler أن من يشعرون بالنقص يحطون من أقدار غيرهم.

وتقرر هورناى Horney أن من لا يحب نفسه لا يحب غيره. وقد وجـــد روجـــرز Rogers أن هناك ارتباطاً موجباً مرتفعاً بين تقبل الفرد لذاته وتقبله للآخرين.

ويعرف ماكدوجل العاطفة بأنها تنظيم وجدانى ثابت نسبياً ومركب من عدة انفعـــالات تدور وتتبلور حول موضوع معين . ويذكر راجح أن العاطفة استعداد كـــامن ثـــابت نســـبياً ومركب من عدة انفعالات تدور حول موضوع معين . وحين تثار العاطفة تنبثق الانفعـــالات المكونة لها، هادئة أو عنيفة، حسب المواقف والظروف ." أصول علـــم النفـــس (٤)، ص ١٢٢-١٥٤".

من كل ما سبق ...، يمكن أن نخلص إلي ما يلى :

التصـــــــور المقـــــــترح

إن بداخلنا عاطفة مركزية تعمل على تحقيق التوازن لذواتنا فتجعلنا نتذكر ونفكر فى ونعمل ذكاءنا ، بقدر إدراكنا لسلوكياتنا (أ) وسلوكيات الغير ممن نحب، (ب) وممن لا نحب، (جـ) لتدعم إدراكنا لكل ذات على نحو معين . فتضطرد مع "أ،ب" ويحجب جزء منها مـــع "جـ" وتتحرك هذه العاطفة أيضاً فى نفس الاتجاه لتحمى الذات المدركة أولاً فى المواقـــف المشكلة لتجعلنا نرى ونميز كل ممن نقبل ونرفض كما يرى كل منهما نفسه.

فكأنها النواة أو (القوة المركزية) التى تتحرك دوماً لتجذب (المثيرات) التى تحقق التـــوازن لها.

إذن فعاطفة اعتبار الذات هى القوة المركزية التى تستخدم القدرات العقليـــة لتحقيـــق الهدف المنشود لها وهو التوازن، وفكرة التوازن هذه أو إعادة التوازن هى فكـــرة أكدهـــا الكثير من علماء النفس – كما سبق ذكره عند مناقشة النتائج – ومن أمثلتهم يونج وأدلـــر وموراى وليفين، وحتى بباجية ونظريته فى النمو العقلى يرى أن النمو يتحقق بالاســتدماج والمواءمة ومن ثم التوازن . إذن فالتوازن أو استعادة التوازن هو هدف السلوك المنشـــود وهدف هذه العاطفة المهيمنة .

وهذه الآلية النفسية التى تجمع بين القدرات العقلية والإدراك الاجتمـــاعى – ســـابقة التصوير– تتسق مع قوانين الطبيعة، ففى الفضاء حيث المجرات هناك قوة مركزيـــة بكـــل مجرة تهيمن وتنظم آلية الحركة بها ، وفى الأرض هناك الجاذبية كقـــوة مركزيـــة، وفـــى الخلية الحية هناك النواة وما بداخله مما يهيمن على آلية الحركة بالخلية، وفى الذرة هنـــاك النواة التى تحرك الالكترونات المحيطة بها بما يحقق التوازن لها، وفى نفس الإنسان هنـــاك عاطفة اعتبار الذات التى تنظم آليه التفاعل بين مكونات الشخصية والعالم الخارجى لتحقيـــق التوازن لنفسها، وهل جعل العقل إلا لخدمة ذات الإنسان؟!

وهذه الآلية النفسية لا يختلف فيها الصغير عن الكبير إلا فى أسلوب التعبير عنـــها بما يلائم خصائص كل مرحلة ، فالكبير مثلاً عندما يتعثر ممكن أن يلوم الغير علـــى ذلـــك، بينما قد يلوم الصغير الكرسى، بسبب صفة الإحيائية التى يتصف بها لا سيما دون الســـبع سنوات الأولى من العمر – لكن الأثنين قد فعلا ذلك يسبب اتجاه المحافظة على الذات لديهما وذلك بغرض تحقيق التوازن.

*　　*　　*

(ب) فروض المجموعة الثانية : الفروض الفارقة :

وهى الفروض التى تبحث فى اختلاف العلاقة الأساسية بهذه الدراسة - (وهى العلاقة بين العمليات العقلية "التذكر ، التفكير التباعدى"، وأبعاد الإدراك الإجتماعى ، من جهة، ودقة الإدراك الاجتماعى من جهة أخرى) لذا فهى تتناول المتغيرات من (V_5 : V_{22}) كما سبق توضيحهم بفصل التجربة النهائية وهى تبحث فى اختلاف هذه العلاقة الأساسية باختلاف تأثير بعض المتغيرات وهى هنا : (١) العمر، (٢) النوع (٣) الذكاء : (أ) عقلى عام - (ب) ووجدانى ، (٤) نوع السمة المدركة .

إذن يمكن تقسيم هذه المجموعة من الفروض إلى أربعة أقسام بحسب عدد المتغيرات المصاحبة.

وقد قامت الباحثة لحساب اختلاف العلاقة باختلاف كل متغير على حدة بما يلى :

١- الاستعانة بالحاسب الآلى لحساب معاملات الارتباط بين المتغيرات وبعضها فى مصفوفة معاملات ارتباط للمتغيرات من (V_5 : V_{22}) (أفقى × رأسى).

- وبناء عليه فعند بحث اختلاف العلاقة باختلاف العمر قسمت العينة إلى ٤ أقسام تمثل الأعمار الأربعة بالدراسة وهى : (٨-٩)، (٩-١٠)، (١٠-١١)، (١١-١٢سنة).
- وعند بحث اختلاف العلاقة باختلاف النوع قسمت العينة إلى قسمين : ذكور وإناث.
- وعند بحث اختلاف العلاقة باختلاف الذكاء :

أ- *العقلى :* قسمت العينة إلى قسمين فوق المتوسط فى الذكاء العقلى العام، فى مقابل تحت المتوسط فى الذكاء العقلى العام.

ب- *الوجدانى :* كذلك قسمت العينة إلى قسمين:

فوق المتوسط فى الذكاء الوجدانى، فى مقابل تحت المتوسط فى الذكاء الوجدانى.

٢- حساب اختلاف العلاقة بين كل مجموعة بكل متغير من المتغيرات المصاحبة سابقة الذكر كل على حدة دون الاستعانة بالحاسب الآلى (معالجة يدوية): وذلك :

أ- باستخراج معاملى ارتباط فى المتغيرين المطلوبين للمجموعتين اللتين ستتم المقارنة بينهما، وتؤخذ قيمة معاملى الارتباط كما هما لو كانتا ≥ ٠,٠٢٥، وما

غير ذلك يكتب المرادف له من جدول فيشر (القياس النفســـى (١٨)، ١٩٩٨، ص (١٥٣)

ب- يحسب الخطأ المعيارى للفرق بين المعاملين من المعادلة: $\sqrt{\frac{١}{\text{ن}_{١}-٣} + \frac{١}{\text{ن}_{٢}-٣}}$

حيث $\text{ن}_{١}$: عدد أفراد المجموعة الأولى ، ن٢ : عدد أفراد المجموعة الثانية.

جـ- تحسب قيمة الاختلاف فى العلاقة من المعادلة: $\frac{\text{ر}_{١}-\text{ر}_{٢}\ \text{(بعد معالجتهما من فيشر)}}{\text{الخطأ المعيارى للفرق بين المعاملين}}$

(جلفورد سنة ١٩٩٦).

مثال على ذلك:

أن النتيجة السابقة أو النتائج التى ناقشتها الباحثة فى فروض العلاقة ســـابقة الذكر هل تختلف لو ركزنا على بعض المتغيرات المصاحبة؟

فمثلاً : هل العلاقة بين التذكر وأبعاد الإدراك ودقته تختلف لو قارنا بين أطفال الصــف الثانى، وأطفال الصف الثالث ؟

حيث تكون $\text{ن}_{١}$: هى عدد أطفال الصف الثانى،

$\text{ن}_{٢}$: هى عدد أطفال الصف الثالث ،

$\text{ر}_{١}$: معامل الارتباط بين التذكر وأحد أبعاد الإدراك (تحســـب جميـــع الأبعاد)، بالنسبة للصف الثانى،

$\text{ر}_{٢}$: معامل الارتباط بين التذكر ونفس البعد السابق بالنسبة للصـــف الثالث.

وهل سائر العلاقات موضع الدراسة تختلف باختلاف المقارنة السابقة؟ وهكـــذا تعاد دراسة هذه العلاقات بمقارنة أطفال الصف الثانى بسائر الصفوف ، ثـــم الصـف الثالث بسائر الصفوف ثم الصف الرابع فالصف الخامس بسائر الصفوف.

وبعد مناقشة متغير العمر، يناقش متغير النوع، حيث يبحث فى :

مدى اختلاف العلاقات موضع البحث باختلاف المقارنة بين الذكور والإناث .

وكذلك تناقش الباحثة متغير الذكاء ببحث :

مدى اختلاف العلاقات موضع البحث باختلاف المقارنة بين من هم فوق المتوسط فى الذكاء العقلى العام بمن هم تحت المتوسط فى الذكاء العقلى العام .

وكذا فى الذكاء الوجدانى . وأخيراً فى نوع السمة المدركة .

وذلك بمعالجة يدوية باستخدام المعادلة سابقة الذكر، (V_{22} : V_5) وتكرر كما سبق.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى تبحث الباحثة فى مدى اختلاف العلاقة بالنسبة لكل متغير على حدة فمثلاً: فى كل صف على حدة، ثم بين الذكور فقط ، وبين الأناث فقط ، وكذلك عند شريحة فوق المتوسط فى الذكاء (عقلى ، وجدانى) كل على حدة، وشريحة تحت المتوسط فى الذكاء، كل شريحة على حدة.

* * *

وفيما يلى مناقشة هذه المعالجات :

- **دقة الإدراك الاجتماعى ومتغير العمر :**

إن دقة الإدراك الاجتماعى تشير كما سبق ذكره إلى قدرة المدرك (أ)، على التمييز بين المدرك المقبول (ب)، والمدرك المرفوض (جـ) ، وذلك لأن دقة الإدراك الاجتماعى المقاسة بهذه الدراسة ، محسوبة من المعادلة التالية :

دقة الإدراك الاجتماعى = البعد المقارن أ (الفرق بين وصف أ لـ ب، ووصف أ لـ جـ) / وصف ب لنفسه − وصف جـ لنفسه

وعندما يصف أ : ب ، جـ كما يصف كل منهما نفسه يتساوى البسط والمقام فتصبح الدقة = ١ واحد صحيح وهى أعلى درجة.

وكما ذكرت الباحثة بالفصل الخامس الجدول الخاص بعلاقة الدقة بمتغير العمر حيث وجدت الباحثة أن أعلى تكرار للدرجة ١ وما يقاربها يزيد كلما قل العمر. وأيدت ذلك دراسة ثناء النجيحى على عينة من الأطفال. (الدراسات السابقة – دراسة رقم ١٦)

وقد وجدت الباحثة أيضا فى هذه الدراسة :

- ارتباط الدقة بكلا العمليتين العقليتين بالدراسة (التذكر ، والذكاء العقلى العام) وذلك فى السيطرة والتسلط (موقف مشكل وأعقد).
- وذلك كما ظهر فى العينة الكلية بالدراسة .
- وقوامها ١١٦ طفل وطفلة – كما سبق ذكره.

أما مناقشة دقة الإدراك الاجتماعى فهى تبحث فى الملاحظة التى ظهرت أثناء التطبيق وبعد التصحيح وتتركز فى السؤال التالى (هل الدقة تزيد كلما قل العمر؟).

وهل الدقة ترتبط بعمليات عقلية أكثر كلما قل العمر، كما تظهر أكثر فى المواقف المشكلة الأكثر تعقيداً ؟

وهل الطفل فى السن الصغير يستطيع أن يعطى كل من المدركين المرفوض والمقبول قدره بغير أن يقف القبول أو الرفض حائلاً – أو عاملاً مشوشاً- دون ذلك ؟

إنها ملاحظة تستدعى التوقف عندها حتى ولو لم تكن من فروض الدراسة كما تستدعى البدء بها ومعالجتها .

وفى محاولة لمعالجة هذا الملاحظة تقترح الباحثة ما يلى من تفسيرات :

١- أن السن الأصغر يعنى أو يشير إلى :

دور العوامل الفطرية أكثر من العوامل البيئية المؤثرة فى السلوك، وبهذا الشكل يمكن أن يكون لفطرة الإنسان دور أكبر فى السن الصغير فى الإحساس بالآخر حيث تقل القدرة على التفكير المنطقى وتقل الخبرة ويقل تأثير عوامل البيئة، فيكون الهادى المرشد للإنسان هو غريزته وفطرته.

- وبناء عليه تقترح الباحثة أن الطفل فى السن الصغير يزيد عنده ما يمكن أن يسمى بالتفكير الحدسى ويتفق هذا نوعاً مع ما جاء به بياجيه حيث مرحلة ما قبل العمليات هى مرحلة التفكير الحدسى ، وكما هو معروف فإن مراحل النمو تتداخل لا سيما فى بدايتها، وبذلك فكلما قل العمر كلما ظهر فيه هذا التداخل نوعاً.

والحدس فى اللغة هو إدراك الشئ إدراكاً مباشراً من غير اعتماد على خبرة سابقة.

وفى الفلسفة هو: – المعرفة الحاصلة فى الذهن دفعة واحدة من غير نظر أو استدلال عقلى.

– وهو الحكم السريع المؤكد أو التنبؤ الغريزى بالوقائع والعلاقات المجردة.

ويرى بعض الفلاسفة أن الحدس قدرة فطرية . (المعجم العربى الأساسى (١)، ص ٢٩٩، سنة ١٩٨٨).

وتظهر الدراسات السابقة أن تعبيرات الأطفال الصغار المعبرة عن إدراك اجتماعى صحيح تكون موجزة، مقارنة بتعبيرات الأكبر الصحيحة الأكثر تفصيلاً. وترى الباحثة أن الحكم الموجز يعبر عن المعرفة الحاصلة فى الذهن دفعة واحدة دون استدلال عقلى أى عن الحدس ، أما التعبير المفصل فيتم عن طريق الخبرة والحكم المبنى على إدراك العلاقات.

ومثال على ذلك:

ما حصلت عليه الباحثة فى التجربة الاستطلاعية لهذه الدراسة، وذلك عند سؤال الأطفال:

ياترى اللى تحب إنه يكون صاحبك تكون صفاته إيه ؟

(بمقياس الذكاء الوجدانى)

ومن بين الإجابات الأكثر شمولاً التى حصلت عليها الباحثة :

- إجابة لطفل بالصف الثانى (أصغر سن بالعينة) (٨–٩) سنوات :

صاحبى اللي لما أعوزه ألقاه .

وإجابة لطفل بالصف الخامس (أكبر سن بالعنية) (١١–١٢) سنة:

– متعاون معى – يشاركنى الأفراح والأحزان – يقف إلى جوارى وقت الضيق

– يلعب معى – شاطر ومؤدب – شكله حلو

فهل كان طفل الصف الثانى يعلم أن الصديق وقت الضيق، وأنه فى الشدائد يعرف الرجال ؟ بالطبع لا .

ولكنه تفكيره الحدسى الذى قاده للإحساس بأهم خصال الصديق، وعبر عن إحساسه هذا باختصار ينم عن الفطرة أكثر من الخبرة.

بينما جاءت إجابة طفل الصف الخامس أكثر تفصيلاً لتعبر عن أسباب اختياره لصديقه ومواصفات الصديق المطلوب، فى تسلسل تعبيرى وسرد وترتيب ينم عن الخبرة.

- ويعرف أحمد عزت راجح الحدس (أصول علم النفس (٤)، ص ٣٦٨) على أنه نوع من الإدراك المباشر السريع أو الاستنتاج الفجائى المباشر الذى يصل إليه المرء بانطباعات ذاتية مبهمة عن طريق علامات طفيفة أو مقدمات لا يدركها إدراكاً شعورياً واضحاً. وهو حكم أو استنتاج لا يسبقه أو يمهد إليه تأمل عقلى شعورى واضح، وكثيراً ما يؤدى إلى أحكام صادقة قد تفوق فى صدقها ما نصل إليه من أحكام عن طريق التفكير والتأمل الشعورى الصريح.
- ويرى روبرت ستيرنبرج العالم السيكولوجى بجامعة بيل أن الذكاء الشخصى لا يمكن تجاهله لأنه ينبع أساساً من الحدس والفطرة السليمة. (الذكاء العاطفى (١٤)، أكتوبر ٢٠٠٠، ص ٦٧).

وهكذا يكون الحدس هو التفسير الأول المقترح.

أما التفسير الثانى المقترح فيخضع لفكرة أن الإنسان مخلوق اجتماعى بطبعه وربما أكثر المخلوقات تميز بالاستنشفاف الوجدانى والشعور بالغير.

٢-التفسير الثانى :

تشير كلمة إنسان أو إنسانية إلى "Humanity"

مجموع الصفات المشتركة التى يتصف بها أفراد المجتمع الإنسانى وتميزه عن المجتمع الحيوانى . كذلك يقصد بالكلمة روح الشفقة والعطف التى يجعلها الإنسان نحو الآخرين (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢) ، سنة ١٩٧٧ ، ص ٢٠٣).

الأمر الذى يشير إلى أن اهتمام الإنسان بالآخر وإحساسه به وتعاطفه معه فطري منذ البداية بمعنى أنه يولد به ويولد باستعداد لممارسته، وإلا ما كان التراث الثقافى للإنسان قد نعت به نفسه، دون باقى المسميات تمييزاً لنوعه عن سائر الموجودات الأخرى. وفى العربية تشير كلمة إنسان إلى : من يحسن إلى الناس بماله

وعملــه (المعجــم العربــى الأساســى (١)، ص ١١٤). وفــى الانجليزيــة تعنـــى Human : Kind , Gentel أى لطيف (هاراب (٩٨)، ص ٢٦٢).

ومن الممكن أن تكون عوامل الطبيعة القاسية منذ القدم قد دعمت هذا الاستعداد الفطرى عند الإنسان بالتعاطف الوجدانى مع الآخرين ، إذ مع جــهل الإنســان بعوامــل الطبيعة يصبح لزاماً عليه أن يشعر بالآخرين ويتعاون معهم لاسيما لو ألــم بــه حــدث مشكل.

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو :

ما علاقة دقة الإدراك الاجتماعى المستخدمة هنا بهذه الدراسة والتـــى تتناسـب عكسياً مع العمر، ما علاقتها من جديد بالتعاطف أو الاستشفاف الوجدانى. ؟؟

ذلك ما سيجيب عليه التفسير الثالث المقترح حول طبيعة هذه العلاقة، وذلك علــى النحو التالى :

٣- لو تأملنا معادلة دقة الإدراك الاجتماعى المذكـورة فى بداية هـذه المناقشة سنجد أنها تشير إلى :

إدراك (أ) للفرد (ب: المدرك المقبول) – إدراك (أ) للفرد (جـ: المدرك المرفوض)
―――――――――――――――――――――――――――
إدراك ب لنفســــــــــــــــه – إدراك جـ لنفســـــــــــــــــه

والدقة بهذا الشكل تحمل فى مضمونها كلا البعديــن التراســليين أ /ب ، أ/جـــ والمعنيان بالتعاطف والاستشفاف الوجدانى ، ومن المعروف أن :

البعد التراسلى أ/ب يعنى : الفرق بين إدراك أ لــ ب ، وإدراك ب لنفسه .،

البعد التراسلى أ/جـ يعنى : الفرق بين إدراك أ لــ جـ ، وإدراك جـ لنفسه.

والدقة فى المعادلة السابقة تتضمن كلا البعدين ، بعد أن أقامت علاقة خاصة بينهما.

وعودة من جديد لمفهوم الاستشفاف الوجدانى لبيان العلاقة العكسية بين الدقة والعمـــر نجد أن:

- **التعاطف أو مشاركة المشاعر تعنى فى اللغة : "Empathy"**

قدرة الفرد على مشاركة مشاعر شخص آخر ، عن طريق تخيل نفسه مكـــان هــذا الشخص. (قاموس هاراب (٩٨)، ص ١٧٣).

- كما يمكن أن تشير كلمة Empathy إلى : التقمص الوجدانى ، والذى يعنى :

قدرة الفرد على تقمص مشاعر الآخرين أى فهم دور شخص آخر أو القيام بـه دون أن يفقد هذا الفرد شعوره بذاته، فالأم تعرف بداهة حاجات ومشاعر طفلها الرضيع الذى تكون على اتصال به (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (٢) ، ١٩٧٧ ، ص ١٣١، ٢٠٥). والتقمص هو أساس التطابق أو التوحد مع الغير وفهم نفسيتهم.

ويشير التوحد إلى اندماج شخصية الفرد فى شخصية آخر تربطه به روابط انفعالية ويتم بطريقة لا شعورية بما يؤدى إلى أن يأخذ الشخص عن هذا النموذج جميع صفاته الحسن منها والسيء.

- ويذكر راجح فى حديثه عن الاستشفاف الوجدانى "Empathy" أنه لو استطاع كل والد أن يضع نفسه موضع أولاده لتسنى له أن يرى الأمور من وجهات نظرهم، وأن يدرك أحوالهم النفسية، وأن ينفذ إلى مشاعرهم وحاجاتهم وآلامهم ومتاعبهم ولتسنى له فوق ذلك أن يشعر بوقع سلوكه فى نفوسهم فيعدله إن كان منافراً أو بغيضاً. وهذه القدرة على الاستشفاف الوجدانى تعين الوالد على أن يستشف ما تحت السطح من مشاعر يخفيها الولد فيبدو هادئاً فى ظاهره وإن كان باطنه مرجلاً يغلى كما أنها تعينه على أن يدرك أن ما يبدو سخيفاً فى عينة قد يكون عميق الأثر فى أعين أولاده، وفى هذا ما يحول دون الوالد أن يحاسب أولاده كما يحاسب الكبار أو يؤول سلوكهم فى ضوء دوافعه هو (أصول علم النفس (٤)، ص ٦٢٩).

- ويذكر دانيال جولمان فى كتابه عن الذكاء العاطفى عام ١٩٩٥ أن :

المختصون فى علم نفس النمو وجدوا أن الأطفال منذ اليوم الأول لولادتهم يشعرون بالتوتر عند سماع طفل آخر يبكى، وهذا ما يعتبره البعض استجابة تمثل التمهيد المبكر للتعاطف. وكذلك عندما تضع طفلة فى عامها الأول إصبعها فى فمها إذا جرحت إصبع طفلة أخرى لتتبين إن كانت ستتألم هى أيضاً، أو إذا رأى طفل أمه تبكى فإنه يكفكف عينيه على الرغم من عدم وجود دموع فيهما.

هذه المحاكاه الآلية كما تسمى، هى المعنى الفنى الأصلي لكلمة التعاطف أو التقمص الوجدانى Empathy، كما استخدمها ايه. بى. تيتشنر A.B. Titchener عالم النفس الأمريكى أول مرة فى العشرينيات، ويقصد بها: الإدراك الحسى للخبرة الذاتية لشخص آخر، وتقول نظريته : إن التعاطف ينبع من محاكاة الآخرين جسمياً باستحضار مشاعر الآخر نفسها إلى داخل المتعاطف نفسه. ويميزها

عن كلمة تعاطف Sympathy بمعنى إحساس شخص بما يشـــعر بـــه آخـــر دون مشاركة أيا كانت.

وقد أظهرت دراسة Carolyn Shan-Waxler أن جزءً كبيراً من اختلاف الأطفال فى درجة اهتمامهم بالتعاطف مع الآخرين يرجع إلى الكيفية التى درب بـــها الآباء أطفالهم. فقد تبين أن الأطفال الأكثر تعاطفاً مع غيرهم هم الذين شمل تدريبـــهم لفت انتباههم بشدة إلى ما يسببه تصرفهم من آلام لشخص آخر كأن يقال لهم "انظـر كيف جعلتها تشعر بالحزن" بدلاً من "كان سلوكك هذا شقاوة".

كما تبين أيضاً أن تعاطف الأطفال مع الآخرين يتشكل مع رؤيتهم لـــرد فعـل الآخرين بالنسبة لشخص يشعر بالحزن والأسى ، ومع محاكاتهم لما يرونـــه مـــن ردود الأفعال، ينمو معهم مخزون من استجابات التعاطف وخاصة تلـك الاســتجابات لتقديم المساعدة للناس الذين يمرون بضائقة (الذكـــاء العـاطفى (١٤)، ص ١٤٥-١٤٧).

يتبين مما سبق أن مفهوم المشاركة الوجدانية مفهوم مشار إليه فى الأبحاث العلمية من العشرينات، وهو بهذا أقدم من الإدراك الاجتماعى.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أننا يمكن أن ننمى استعداد المشاركة الوجدانيـــة عند الأطفال بطريقتين:

- بتدريبهم بشكل مباشر بلفت نظرهم لنتائج سلوكهم المسببة لآلام الآخرين .
- بالنمذجة من خلال محاكاتهم لسلوك الراشدين تجاه المحتاجين.

وقد أظهرت دراسات Leslie Brothers العالمة السيكولوجية بالمعـــهد التكنولوجى بكاليفورنيا أن النتوء اللـــوزى : "Amygdala" وارتباطـــه بالمـــهاد البصري – وفى أبحاث أخرى بالقشرة المخية ، يعد – هذا الارتباط – جـــزءاً مـــن دائرة المخ العصبية الرئيسية التى هى أساس التعاطف .

وهذا فيما يبدو قد يعنى أن المخ قد صمم منذ البداية للاستجابة لتعبـــيرات انفعالية محددة، أى أن التعاطف على هذا النحو يكون من المعطيات البيولوجية.

كما وجد روبرت ليفنسون Robert Levenson العـــالم الســيكولوجى بجامعـة كاليفورنيا ببركلى أن المخ العاطفى عندما يدفع الجسم إلى رد فعل شديد مثل حـرارة الغضب مثلاً قد يتوافر حينئذ قدر ضئيل من التعاطف مع الآخـــر أو لا يوجـد علـــى الإطلاق. فالتعاطف يتطلب قدراً كافياً من الهدوء والاستقبالية لكـــى تصـــل الإشـــارة الذكية المرسلة من الشخص الآخر فيحاكيها المخ العاطفى للفرد المتلقى.

وتعلق الباحثة على ما وجده Levensom بأن : هذا التفسير السابق يبرر تبريراً آخراً ارتباط الذكاء الوجدانى بالتفكير التباعدى ، والذى سبقت مناقشته فى فروض المجموعة الأولى، حيث الذكاء الوجدانى يحمل فى مضمونه مشاركة وجدانية، والتفكير التباعدى يعتمد على الهدوء بقدر يمكن الفرد من الوصول لمجموعة حلول صحيحة.

وقد وجد Martin Hoffman الباحث المختص فى التعاطف أو التقمص الوجدانى أن جذور مبادئ الأخلاق مغروسة فى مشاعر الاندماج العاطفى.

كما كشفت الدراسات التى أجريت فى ألمانيا والولايات المتحدة أن أكثر الناس إحساساً بالتعاطف مع غيرهم ، هم أكثرهم تفضيلاً للمبادئ الأخلاقية التى تتحدد وفقاً لاحتياجات الناس.

وقد أظهرت الدراسات أن الأطفال الذين أنجبهم آباء يتصفون بالحماقة وعدم النضج أو مدمنوا المخدرات أو الغاضبون غضباً مزمناً أو الذين يعيشون بلا هدف، ويعيشون حياة فوضوية، لا يتوقع من مثل هؤلاء الآباء تقديم أية رعاية مناسبة لأطفالهم الرضع ولا يتناغمون مع احتياجاتهم العاطفية . وقد وجدت الدراسات أن الإهمال البسيط يمكن أن يكون أكثر تدميراً نفسياً من الشتائم المباشرة، كما تبين من مسح اجتماعى عن الأطفال الذين تعرضوا للإيذاء وسوء المعاملة أن الصغار المهملين هم أسوأ الأطفال والأكثر قلقاً وتشتتاً ولا مبالاة وعدوانية وانسحاباً من الحياة وبلغ معدل من يرسبون منهم ويعيدون الصف الأول (٦٥%).

كما وجد أن الإيذاء النفسى والجسدى يفسد نزعة الطفل الطبيعية للتعاطف. وبالتالى فالعادات التى تعلمها المخ الانفعالى على مر الأيام سوف تكون لها الهيمنة سواء أكانت فى اتجاه الأفضل أو الأسوأ (الذكاء العاطفى (١٤) ، ص ١٧١، ١٥٦، ٢٦٩، ٢٧٨).

***وختاماً* يمكن القول أن الحقائق السابقة تؤكد صحة النتائج التى وصلت إليها الباحثة، وبالتالى صحة التفسير الثالث .**

فالقاعدة أنه كلما صغر السن كلما ازدادت القدرة على الاستشفاف الوجدانى فالتعاطف كما سبق ذكره استعداد فطرى فى الأصل، وبالتالى فقد وجدنا أن الدقة تتناسب عكسياً مع العمر بمعنى أنها تزيد كلما قل السن، وذلك لأن الدقة المستخدمة فى هذه الرسالة تتضمن فى لبها البعدين التراسليين (أ/ ب، أ / جـ).

كما يمكن القول أنه :

كان من المتوقع أن تزيد دقة الإدراك الاجتماعى بزيادة العمر، إذ أنـــه كلمـــا زادت الخبرة كلما ازدادت القدرة على التمييز بين الأشخاص. لكن المسألة ليســت كمـــا نتوقـــع، يضاف إلى هذا أن طفل مرحلة الدراسة الحالية فى سن (٨-١٢ سنة) هو طفل مندمج فـــى عالم اجتماعى كبير هو عالم المدرسة، ومن أبرز فوائد المدرسة الابتدائية انتزاع الطفل من مركزية الذات التى تسيطر على تفكيره ولغته وسلوكه الاجتماعى من الرابعة حتى الســـابعة أو ما بعدها بقليل فيما يراه بياجية Piaget (أصول علـــم النفـــس (٤)، ص ٥٢٦، ٥٢٧) "وتحول مركزية الذات هذه دون أن يضع الطفل نفسه موضع الآخرين ومن ثم يعجـــز عـــن استشفاف آلامهم والآلام التى يسببها لهم".

كل هذا يجعلنا نتوقع علاقة طردية بين الدقة والعمر إلا أن مشهداً كهذا- التـــالى عرضـــه يجعلنا نتوقف عنده قليلاً :

المشهد: شاهدت الباحثة أثناء قيامها بالإشراف على التدريب العملى بإحدى الرياض طفـــلاً فى عامه السادس من العمر بمرحلة رياض الأطفال الثانية يتألم من مغـــص فـــى بطنه، الأمر الذى أثر على انتباه رفاقه وتركيزهم مع المعلمة، إلا أن المغص حينما استشد بالطفل (أ) سابق الذكر حملته المعلمة إلى طبيبة المدرسة، لإجراء الفحص، وما كان من أحد أطفال هذا الفصل الطفل (ص) إلا أن انخرط فى البكاء بشدة بعدما شاهد المعلمة تحمل الطفل (أ) وهو يبكى من الألم. الأمر الذى يدل على الاستشفاف الوجدانى للطفل (ص) الذى انخرط فى البكاء مشاركاً (أ) ما يعانيه كما لو كان الألم به هو وليس عند زميله (أ).

من كل ما سبق يمكن القول- مع الأخذ فى الاعتبار أن الدقة المستخدمة بالدراســـة تشير للبعد التراسلى أ/ب، أ /جـ أى للاستشفاف الوجدانى – أن : الإنســـان فطـــر علـــى مشاركة بنى جنسه مشاعرهم والإحساس بهم والتخفيف عنـــهم، ولكـــن التربيـــة التـــى لا تستخدم طرقاً علمية مضبوطة ودقيقة، لا تنمى هذا الاستعداد الفطرى بل أن تنميته تخضـــع لعوامل الصدفة والعشوائية، الأمر الذى يظهر العلاقة عكسية، لا لأن الطفل عندما يكبر يقـــل إحساسه بالغير بل لأن التربية لم تتعهده منذ الصغر – كما سبق ذكره- لتنمـــى اســـتعداده هذا، من هنا كان لزاماً على التربية أن تعمل فى خطين متوازيين بنفس الدرجة وهما: تنمية هذا الاستعداد عند الطفل ومن قبله عند القائمين على رعايته حتى يوجهوه توجيهاً ســـليماً، وإلا فما قيمة أن نضع البذرة (الطفل) فى أرض بور (المربى).

*　　　*　　　*

مناقشة فروض متغير العمر :

بالبحث فى دلالة اختلاف العلاقة موضع البحث بالمقارنة بين المراحل العمرية :

١- الفرضين رقم (٣) ، (٩) وهما :

(٣) - تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف العمر .

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى وكل من بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف العمر.

(٩) - تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف العمر.

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف العمر.

وسمتى الدراسة – كما هو معروف : القدرة الاجتماعية، والسيطرة والتسلط .

- **وقد أظهرت النتائج ما يلى :**

بالنسبة للصف الثانى سن (٨-٩ سنوات):

عند مقارنة معاملات الارتباط بين المتغيرات بالصف الثانى بمعاملات الارتباط بين المتغيرات بالصف الثالث الابتدائى أى :

سن (٨-٩) فى مقابل (٩-١٠) سنوات حيث ن١ = ن٢ = ٣٠

وذلك مع مراعاة أن القيم المذكورة هى القيم الدالة فقط وذلك :

- عند مستوى ٠,٠٥ وقيمتها ≤ ١,٩٦ ،
- عند مستوى ٠,٠١ وقيمتها ≤ ٢,٨٥ .

وذلك فى جميع المقارنات.

النتائج :

التذكر : ارتبط بما يلى :

١- البعد الحقيقى أ / جـ للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠٥ (١,٩٦).

٢- البعد المقارن للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . دالة عند ٠,٠٥ (٢,٣٠).

مما سبق نلاحظ أن :

- **بالنسبة لارتباط التذكر بالبعد الحقيقى أ/جـ بعلاقة موجبة فإنه يشير إلى :**

ارتباط أو علاقة عكسية فى مضمونه، وهذا إن دل على شئ فإنما يدل على الفارق فى إدراك الذات باختلاف العمر، هذا من جهة علاقة الإدراك الاجتماعى بالعمر، فمما هو معروف "أن الطفل يكون معنى عن ذاته من خلال تفاعله مع الآخرين، فهو فى خضم هذا التفاعل يعرف ما يعتقده الآخرون عنه الأمر الذى يؤثر على مكون معتقداتنا عن الذات. يضاف إلى هذا أن الطفل لكى يفهم الآخرين لابد وأن يكون ذا خبرة فى الاتصال بالآخرين. فيكون قادراً على تفسير العديد من قنوات الاتصال فى مختلف المواقف" (الإطار النظرى).

الأمر الذى يعنى أن نمو الإدراك الاجتماعى بما فيه من فهم للذات وللغير يضطرد ويزيد مع تقدم العمر.

كما أن التذكر يرتبط بالنمو بشكل طردى أيضاً إذ وجد أنه :

كلما نما الطفل وكبر كلما استطاع أن يكتسب المزيد من المعرفة عن عالمه، وهذا الاكتساب يؤثر بشكل ملموس على مجهوداته بأن يتذكر. ووجد Ghatala, 1948 أن طفل ١١ سنة يسترجع ٥٤% مما سمعه، بينما يسترجع طفل السابعة ٢٩% من المادة المسموعة . وقد أيدت تجارب متعددة عبر سنوات متتالية أهمية الخبرة خاصة تلك الموجودة بالمدرسة بشكلها المنظم المقنن فى تحسين أداء المهام المتعلقة بالذاكرة بوجه عام. (الإطار النظرى بالدراسة).

الأمر الذى يعنى أن التذكر يزيد مع النمو .

وبالتالى فالعلاقة الأولى تشير إلى أنه :

كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازداد الفرق بين وصف أ لنفسه ووصف جـ لنفسه، أى كلما قل التطابق بين فكرة أ عن نفسه ، وفكرة جـ عن نفسه .

ويمكن إرجاع السبب في هذا إلى عامل السن الذى يزيد التذكر بزيادته، ويزيد الإدراك الاجتماعى بزيادته أيضاً . وذلك عند مقارنة (٨-٩) سنوات بـ (٩-١٠) سنوات.

أما العلاقة الثانية :

فهى وإن كانت سالبة شكلاً إلا أنها موجبة فى مضمونها ، فكلما ازدادت القدرة على التذكر كلما قل الفرق بين وصف أ لـ ب ، ووصف أ لـ جـ أى كلما ازداد التطابق بين وصف أ لكل من المدركين ب المقبول جـ المرفوض .

وهذا ارتباط جديد لم يظهر فى النتائج التى حصلت عليها الباحثة عند مناقشة فروض العلاقة ودلالة هذه العلاقة يمكن إرجاعها إلى عامل السن، وتأثير النمو على إدراك الغير وعلى التذكر، والذى يزيد من كلا المتغيرين كما سبق ذكره الأمر الذى يحدث اختلافاً عند المقارنة العمرية.

التفكير التباعدي :

لم يرتبط بأى متغير اجتماعى عند المقارنة بين الصفين الثانى والثالث ، ارتباطاً دالاً.

مما سبق يمكن القول أن :

الارتباطين الوحيدين الدالين بين التذكر وأبعاد الإدراك الاجتماعى قد اختلفا عما جاء من أفكار فى فروض العلاقة، وذلك عند مقارنة النتائج بين الصفين الثانى والثالث، أى أن العلاقة موضع البحث تأثرت هنا بعامل السن.

* * *

عند مقارنة معاملات الارتباط بين المتغيرات بالصف الثانى بمعاملات الارتباط بين المتغيرات بالصف الرابع : أى

سن (٨-٩) فى مقابل سن (١٠-١١سنة) حيث $ن_١$ = ٣٠ ، $ن_٢$ = ٢٦ .

النتائج :

التذكر : ارتباط بما يلى :

البعد التراسلى أ / ب للسيطرة والتسلط علاقة موجبة (+) . دال عند ٠,٠٥ (٢,١).

وتفسير ذلك أنه :

كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازداد الفارق بين وصف أ لـ ب ووصف ب لنفسه، أى كلما قل التطابق بين الفكرتين ، فالعلاقة هنا عكسية إذن، والتى إن دلت على شئ فهى تدعم النتيجة الخاصة بالعلاقة العكسية بين الدقة والعمر، حيث أن التراسل أى الاستشفاف الوجدانى يزيد مع قلة العمر، وبالتالى فبقدر ما يزيد التراسل بالصف الثانى بقدر ما يقل بالصف الرابع، الأمر الذى أظهر العلاقة دالة عكسية كما سبق، بسبب التأثر بعامل السن.

التفكير التباعدى :

لا توجد أى ارتباطات دالة .

مما سبق يمكن القول :

أن العلاقة الوحيدة الدالة اختلفت عن فكرة العلاقة الطردية بين العملية العقلية (التذكر) أو البعد التراسلى أ/ب ، وذلك أن دل على شئ فإنما يدل على التأثر بعامل السن ، الذى يدعم فكرة أن التراسل يزيد كلما قل العمل ، كما سبقت مناقشته.

*   *   *

عند مقارنة معاملات ارتباط الصف الثانى بالصف الخامس أى سن (٨-٩) فى مقابل سن (١١-١٢) سنة حيث $ن_1 = ن_2 = ٣٠$

النتائج :

ارتبط التذكر بما يلى :

البعد الحقيقى أ / جـ للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠.٠٥ (٢,٣).

أى أنه كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما ازدادت درجة البعد الحقيقى أ/ جـ أى كلما قل التطابق بين وصف أ لنفسه ووصف جـ لنفسه. وهذا اتفق مع مقارنة الصف الثانى بالثالث، ويعود أيضاً لعامل السن الذى يحدث تبايناً فى الإدراك .

* * *

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

البعد الحقيقى أ/ ب للقدرة الاجتماعية . علاقة سالبة (-) . دالة عند ٠,٠٥ (٢,١)

البعد الحقيقى أ/ جـ للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠١ تقريباً (٢,٥)

البعد الحقيقى أ/ ب للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . دالة عند ٠.٠٢ تقريباً (١,٨)

يظهر مما سبق :

أول الارتباطات الدالة بالتفكير التباعدى. والعلاقات الدالة هنا هى نفسها الدالة بالعينة الكلية وهى طردية مع البعد الحقيقى أ/ ب، بينما هى عكسية مع البعد الحقيقى أ/جـ، والعلاقة العكسية بالبعد الحقيقى أ/جـ تكررت فى العينات الصغيرة ، وذلك مع اختلاف السمة. وذلك بسبب عامل السن ، كما يمكن القول أن التفكير ينمو بزيادة العمر، حيث "تنشأ معانى الأشياء من تكرار الخبرة ومن الاتصال المباشر بالبيئة الطبيعية والاجتماعية ومن تفاعل الطفل معها ، أى أن المعانى تتطور من الخبرة الحسية إلى المفاهيم الرمزية، لهذا تنادى التربية الحديثة بمبدأ تعدد الخبرات المباشرة وهذا ما أكدته

دراسات بنية وبياجية. والتفكير ما هو إلا سلسلة متتابعة محددة لمعان أو مفاهيم رمزية تثيرها مشكلة وتهدف إلى غاية (الإطار النظرى بالدراسة).

*   *   *

الصف الثالث سن ٩ – ١٠ سنوات:

عند مقارنة معاملات الارتباط بين الصفين الثالث والرابع أى سن (٩-١٠) فى مقابل سن (١٠-١١) سنة حيث $ن_١$ = ٣٠ ، $ن_٢$ = ٢٦.

النتائج:

التذكر: ارتبط بما يلى:

دقة إدراك القدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠٥ (٢,١٣).

وهذه العلاقة طردية إذ كلما ازداد التذكر كلما ازدادت الدقة، وأظهرت العينة الصغيرة والمقارنة السنية هنا ارتباطاً فى موقف القدرة الاجتماعية ، بينما أظهرت العينة الكبيرة ارتباطاً فى موقف السيطرة والتسلط . وبالتالى فالارتباط لا يختلف فى مضمونه عند العينتين.

*   *   *

التفكير التباعدى: ارتبط بما يلى:

- البعد الوصفى أ / جـ للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٥ (٢,١).
- دقة إدراك السيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠٥ (١,٩).

- بالنسبة للبعد الوصفى أ / جـ : فالعلاقة عكسية : إذ أنه كلما ازدادت القدرة على التفكير التباعدى كلما ازدادت درجة البعد أى كلما قل التطابق بين وصف أ لنفسه ووصف أ لـ جـ.

- وهى نتيجة تتفق مع الفكرة الأساسية بمجموعة الفروض الأولى إذ من الصعب أن نشبه أنفسنا بأكثر الأفراد اختلافاً عنا وهو المدرك المرفوض جـ وأبعد اختباراتنا السوسيوميترية كما نراه . وبالتالى فتفكيرنا مهما زادت قدرته وكان متباعداً فهو يخدم هذا النسق الإدراكى.
- الجديد هنا فى هذه العينة الصغيرة ارتباط التفكير التباعدى بأبعاد أخرى غير البعد الحقيقى الذى ظهر فقط بالعينة الكبيرة ، الأمر الذى يشير إلى إمكانية الارتباط بالعديد من الأبعاد.
- أما بالنسبة لدقة إدراك السيطرة والتسلط :

فالعلاقة طردية موجبة كما هى بمعنى أنه كلما ازدادت القدرة على التفكير التباعدى كلما ازدادت القدرة على التمييز بين الأفراد لاسيما فى المواقف المشكلة، الأمر الذى لا يختلف من حيث الفكرة عن العينة الكبيرة ويتفق مع فروض العلاقة.

مما سبق يمكن القول :

- أظهرت العينة الصغيرة والمقارنة السنية ارتباطات جديدة بين العمليات العقلية والإدراك الاجتماعى لم تظهر فى عينة الدراسة الكلية.
- لم يتأثر البعد الوصفى أ / جـ للسيطرة والتسلط بعامل اختلاف العمر.
- كما لم تتأثر دقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة (القدرة الاجتماعية والسيطرة والتسلط) بعامل اختلاف العمر أيضاً عند المقارنة بين العينات الصغيرة.

* * *

عند مقارنة معاملات الارتباط بين الصفين الثالث والخامس أي :

سن (٩-١٠) في مقابل (١١-١٢) سنة حيث $ن_1$ = $ن_2$ = ٣٠

النتائج :

التذكر : ارتبط بما يلي :

- البعد الحقيقي أ / جـ للقدرة الاجتماعية. علاقة موجبة (+) . عند مستوى ٠,٠٥ (١,٩٦).
- البعد المقارن ب / جـ للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) عند مستوى ٠,٠٥ (٢,٠٠).

أي أنه :

- كلما ازدادت القدرة على التذكر كلما قل التطابق بين وصف أ لنفسه ووصف جـ لنفسه فالعلاقة عكسية، وهي بهذا تتسق مع كل ما جاء سابقاً بالعينات الصغيرة حول علاقة التذكر بالبعد الحقيقي أ/ جـ الأمر الذي يؤكد تأثير عامل السن.
- أما البعد المقارن ب جـ فالعلاقة بينه وبين التذكر هي علاقة عكسية ، فكل ازدادت القدرة على التذكر كلما ازدادت القدرة بالنسبة للفرد أ على التمييز بين المدركين ب، جـ أي كلما قل التطابق بينهما.
- وهذا مخالف لما جاء عند مقارنة الصف الثاني بالصف الثالث إذ كانت العلاقة بين التذكر والبعد المقارن طردية، بينما عند مقارنة الصفين الثالث بالخامس جاءت عكسية، الأمر الذي يمكن أن ترجعه الباحثة إلى عنصر الاستشفاف الوجداني الذي يزيد كلما قل العمر بما يجعل تقييم الطفل لكلا المدركين متقارباً، بينما يبعده كلما كبر السن، وتصبح العملية العقلية (وهي هذا التذكر) في خدمة هذا النسق الإدراكي.

* * *

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

- البعد الحقيقى أ / ب للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠١ (٢,٥).
- البعد الحقيقى أ / جـ للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠٥ (٢,٣)
- البعد الحقيقى أ / ب للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . دالة عند ٠,٠١ (٢,٤٣)

مما سبق يمكن القول :

أن التفكير التباعدى فى نوعية ارتباطه بالأبعاد لم يختلف عن العينة الكلية، وكذا فى طبيعة هذه العلاقة بالنسبة للبعد الحقيقى أ/ ب للسيطرة والتسلط . إلا أنه اختلف بالنسبة لبعدى القدرة الاجتماعية الحقيقيين ، الأمر الذى يمكن ارجاعه لعامل المقارنة السنية أو اختلاف العمر.

* * *

الصف الرابع سن ١٠ـ ١١ سنة :

عند مقارنة معاملات الارتباط بين الصفين الرابع والخامس أى سن (١٠-١١ سنة) فى مقابل سن (١٠-١١سنة فى مقابل سن (١١-١٢ سنة) حيث ن١ : ٢٦ ، ن٢ = ٣٠.

النتائج :

التذكر : ارتبط بما يلى :

البعد الحقيقى أ/ جـ للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠١ (٣.٣)

وهى نتيجة تتسق مع النتائج السابقة أى أنها تكررت عند المقارنات السابقة ، والتى يؤكد تكرارها على التأثر بعامل اختلاف السن.

* * *

التفكير التباعدى :

لم تظهر ارتباطات دالة .

* * *

الصف الخامس : سن ١١ـ ١٢ سنة :

تم ذكر ارتباطاته الدالة فى المراحل السابقة .

- **وبالوصول لسن ١٢ سنة نكون قد وصلنا إلى نهاية مناقشة الفروض الفارقة المعنيـــة بمتغير العمر، حيث تم تقسيم العينة الكلية على أساس العمر إلى ٤ أقسام، وذلك للكشف عن مدى تغير العلاقة موضع البحث باختلاف المقارنة بين كل فئتين عمرتين كما سبق**

* * *

- **وفيما يلى ملخصاً للنتائج سابقة الذكر :**
- **التذكر :**

١-ارتبط التذكر بالبعد الحقيقى أ/ جـ للسيطرة والتسلط ارتباطـــاً دالاً موجبـــاً (+) عنـــد المقارنة بين:

الصفين الثانى والـــثالث ، (٢: ٣)

الصفين الثانى والخامس ، (٢: ٥)

الصفين الرابع والخامس ، (٤: ٥)

وارتبط بالبعد الحقيقى أ/ جـ للقدرة الاجتماعية ارتباطاً دالاً موجبـــاً (+) عنـــد المقارنة بين الصفين الثالث والخامس ، (٣: ٥).

ويدل هذا على الفارق الزمنى العمرى الذى يزيد من المسافة بين وصف كل من أ، جـ لنفسيهما، أى أنه مع زيادة العمر تزيد المسافة بين (أ) كذات مدركـــة تصـــف نفسها (جـ) كمدرك مرفوض يصف نفسه، وبالتالى فزيادة التمايز بينهما كما يدركـــا أنفسهما تدعم من التباعد بينهما.

٢- ارتبط التذكر بالبعد المقارن للسيطرة والتسلط عند المقارنة بين :

الصفين الثانى والثالث (٢: ٣) ارتباطاً سالباً (-).،

الصفين الثالث والخامس (٣: ٥) ارتباطاً موجباً (+).

٣- ارتبط التذكر بالبعد التراسلى أ/ ب للسيطرة والتسلط عند المقارنة بين :

الصفين الثانى والرابع (٢: ٤) ارتباطاً موجباً (+) .

وتدل النتيجتين رقم (٣: ٤) على زيادة الاستشفاف الوجدانى مع قلة العمر، الأمر الذى جعل المسافة بين المدرك المرفوض والمقبول قليلة والارتباط مضطرداً بين هذا البعد والتذكر بين الصفين (٢: ٣)، بينما لقلة التعاطف الوجدانى مع زيادة العمر، زادت المسافة بين المدركين المرفوض والمقبول وجاء الارتباط عكسياً بين هذا البعد والتذكر بين الصفين (٣: ٥).

كذلك فإننا نجد أن الفارق كبير بين وصف أ لـ ب ووصف ب لنفسه كلما زاد العمر من (٨-٩) ثم (١٠-١١) سنة وذلك لقلة الاستشفاف الوجدانى بزيادة العمر الأمر الذى جعل العلاقة عكسية بين البعد التراسلى أ / ب ، والتذكر بين الصفين (٢،٤).

٤- ارتباط التذكر بدقة إدراك القدرة الاجتماعية ارتباطاً دالاً موجباً (+).

وهى نتيجة لا تختلف عن نتائج العينة الكلية، وإن اختلفت السمة .

* * *

التفكير التباعدى :

١- ارتبط التفكير التباعدى ارتباطاً دالاً موجباً (+) بالبعد الحقيقى للقدرة الاجتماعية:

أ / جـ ← وذلك عند مقارنة الصفين الثانى والخامس (٢: ٥).

أ / ب ← وذلك عند مقارنة الصفين الثالث والخامس (٣: ٥).

أ / جـ ← وذلك عند مقارنة الصفين الثالث والخامس (٣: ٥).

وهذه العلاقة المتباعدة العكسية ترجع لعامل السن كما سبق ذكره.

٢- باقى ارتباطات التفكير التباعدى لا تختلف عن نتائج العينة الكلية من حيث الفكرة، وإن أظهرت ارتباطات أكثر فى العينات الصغيرة، وهى كما يلى :

عند مقارنة الصفين (٢: ٥) : حدث ارتباط دال (-) : بالبعدين الحقيقيين.

أ / ب للقدرة الاجتماعية، وللسيطرة والتسلط .

عند مقارنة الصفين (٣: ٤) : حدث ارتباط دال (+) : بالبعدين :

الوصفى أ / جـ للسيطرة والتسلط ، دقة إدراك السيطرة والتسلط .

عند مقارنة الصفين (٣: ٥) : ظهر ارتباد دال (-) بالبعد الحقيقى أ/ ب للسيطرة والتسلط .

* * *

وختاماً .. يمكن القول أن :

عامل المقارنة بين العينات الصغيرة على أساس متغير العمر (اختلاف العمر)، أثر على إدراك الذات – لا سيما فى البعد الحقيقى أ / جـ – كما أثر على الاستشفاف الوجدانى كما ظهر فى البعد التراسلى وأثر على البعد المقارن. وفيما عدا ذلك لم يظهر أثر هذا العامل عند الارتباطات الدالة فى العلاقة موضع البحث .

* * *

قائمة توضح الارتباطات الدالة فى العلاقة موضع البحث بالنسبة لكل فئة عمرية على حدة :

- هذه القائمة لا تختبر نتائجها صحة فروض الدراسة ولكن الباحثة قامت بها كجهد إضافى للتحقق من استمرارية الفكرة الأساسية للنتيجة بالعينة الكلية داخل كل مرحلة عمرية، وبيانها كما يلى :

- **الصف الثانى الابتدائى عمر (٨-٩) سنوات (*):**

التذكر : ارتبط بما يلى :

١-البعد الوصفى أ / ب ⇐ للقدرة الاجتماعية . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.

٢-البعد التراسلى أ / ب ⇐ للقدرة الاجتماعية . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.

٣-البعد الوصفى أ/ب ⇐ للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.

∴ النتيجة لا تختلف عن النتيجة الكلية بالعينة الكلية .

التفكير التباعدى : لا توجد ارتباطات دالة .

* * *

- **الصف الثالث الابتدائى عمر (٩-١٠) سنوات:**

التذكر : ارتبط بما يلى :

١- البعد التراسلى أ / ب للقدرة الاجتماعية . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.

٢- البعد المقارن للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+). أى : عكسية .

٣- البعد الوصفى أ / جـ للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.

٤- البعد المقارن للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+). أى : عكسية .

٥- دقة إدراك القدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+). أى : طردية.

٦- دقة إدراك السيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . أى : طردية.

(*) الارتباطات الدالة عند مستوى ٠,٠٥ وظهرت باستخدام الحاسب الآلى .

لا تختلف النتاج عن العينة الكلية من حيث الفكرة إلا فى رقـم ٣ الأمـر الـذى يمكـن إرجاعه لعامل التراسل. أو عوامل الخطأ .

التفكير التباعدى ارتبط بما يلى :

١-البعد الوصفى أ / جـ للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . أى : عكسية.

٢-البعد التراسلى أ/ جـ للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+). أى : عكسية .

٣- البعد المقارن للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+). أى :عكسية .

٤- البعد الوصفى أ/ ب للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) : أى عكسية.

٥- الوصفى أ / جـ للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) : أى عكسية .

٦- البعد المقارن للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) : أى عكسية.

٧- دقة إدراك السيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) : أى طردية .

∴ لا تختلف النتائج عن العينة الكلية من حيث الفكرة إلا فى رقم ٤ الأمر الذى يمكـن إرجاعه إلى عامل التراسل. أو عوامل الصدفة الخطأ .

* * *

- **الصف الرابع الابتدائى عمر (١٠-١١) سنة:**

التذكر : ارتبط بما يلى :

١- البعد التراسلى أ / ب للسيطرة والتسلط . علاقة سالبـة (-) . أى : طردية.

ويظهر عدم الاختلاف عن العينة الكلية .

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

١- البعد الحقيقى أ / جـ للقدرة الاجتماعية . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.

٢-البعد الوصفى أ/ ب للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.

٣- البعد المقارن للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (-) . أى : طردية.

٤- دقة إدراك القدرة الاجتماعية. علاقة موجبة (+) : أى طردية.

لا اختلاف عن العينة الكلية إلا فى رقم ٣ ويمكن إرجاعه لتأثير التفكير التباعدى أو لعوامل الخطأ.

- **الصف الخامس الابتدائى عمر ١١-١٢ سنة:**

التذكر : ارتبط بما يلى :

١- البعد الحقيقى أ / ب للقدرة الاجتماعية .

٣-البعد الحقيقى أ / جـ للقدرة الاجتماعية .

٣-البعد الحقيقى أ / ب للسيطرة والتسلط .

٤- البعد الحقيقى أ / جـ للسيطرة والتسلط .

٥- البعد التراسلى أ / ب للسيطرة والتسلط.

جميع العلاقات سالبة أى طردية . لا اختلاف عن النتيجة الكلية .

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

التذكر : ارتبط بما يلى :

١- البعد الحقيقى أ / ب للقدرة الاجتماعية .

٢- البعد الحقيقى أ / جـ للقدرة الاجتماعية .

٣-البعد التراسلى أ / ب للقدرة الاجتماعية .

٤- البعد الحقيقى أ / ب للسيطرة والتسلط .

٤-البعد الحقيقى أ / جـ للسيطرة والتسلط .

٦- البعد التراسلى أ/ب للسيطرة والتسلط .

جميع العلاقات سالبة أى طردية .

٧- دقة إدراك القدرة الاجتماعية . علاقة موجبة . أى طردية .

لا اختلاف عن النتيجة الكلية .

يلاحظ مما سبق :

- كثرة عدد الارتباطات بين العمليات العقلية وأبعاد الإدراك الاجتماعى بزيادة العمر داخل كل مرحلة عمرية .
- عدد الارتباطات الدالة جميعها بالعينات الأربع الصغيرة المقسمة على أساس العمر هو :

٣٣ ارتباط دال . جميعها تتفق مع النتيجة الكلية عدا ٣ فقط . أى أنه يمكن القول فى المجمل العام أن : العلاقة موضع البحث لم تختلف عن النتيجة الكلية داخل كل مرحلة عمرية .

* * *

مناقشة فروض متغير النوع :

بالبحث فى دلالة اختلاف العلاقة موضع البحث بالمقارنة بين الذكور والإناث :

٢- الفرضين رقم (٤) ، (١٠) وهما :

(٤) - تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف النوع.

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى، وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف النوع.

(١٠) - ختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف النوع .

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف النوع.

سمتى الدراسة هما : القدرة الاجتماعية، والسيطرة والتسلط :

النتائج :

عند مقارنة معاملات الارتباط بين المتغيرات موضع العلاقة عند الذكور والإناث، مع ملاحظة أن ن١ = ن٢ = ٥٨ ، جاءت الارتباطات الدالة كما يلى :

التذكر : لا ارتباطات دالة .

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

البعد المقارن للقدرة الاجتماعية. علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠٥ (١,٨)

البعد الحقيقى أ/ جـ للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . دالة عند ٠,٠١ (٢,٤٢)

لم تتأثر النتيجة الأولى بعامل اختلاف النوع بمعنى :

أنه بسبب إدراك أ لـ ب على أنه مقبول ، جـ على أنه مرفوض فإن وصف أ لكلا المدركين يتباعد أى يقل التطابق بين الشخصين ب، جـ ، وذلك فى علاقة طردية مع التفكير التباعدى، وهذا يتسق مع النتيجة الكلية .

أما النتيجة الثانية فقد تأثرت بعامل اختلاف النوع بمعنى :

إدراك كل من البنين والبنات لذاتهما يختلف تماماً ليجعل الفارق بين إدراكهما كبيراً، وبالتالى فوصف الفرد لنفسه سواء كان أ ، جـ سيختلف كثيراً أى أن التطابق بين كلا الوصفين سيقل مع زيادة التفكير التباعدى.

وذلك بعكس النتيجة الكلية التى أظهرت العلاقة طردية بين التفكير التباعدى ووصف الذات فى البعدين الحقيقيين.

وقد أيدت النتيجة السابق الدراسات والإطار النظرى بالدراسة بأن هناك فروق فى الإدراك الاجتماعى بسبب النوع أى أن وصف الطفل أو إدراك الولد لنفسه يختلف عن وصف وإدراك البنت لنفسها.

من نتائج معالجة الفرض التى تعالج متغير النوع تبين أن :

العلاقة موضع البحث لا تختلف باختلاف النوع إلا فيما يتعلق بإدراك الذات .

التذكر : لا ارتباطات دالة .

*　　*　　*

قائمة توضح الارتباطات الدالة فى العلاقة موضع البحث بالنسبة لكل نوع على حدة :

الذكور :

التذكر : ارتبط بما يلى :

١- البعد التراسلى أ / ب للقدرة الاجتماعية . علاقة سالبة (-) . أى طردية .

لا اختلاف عن العينة الكلية .

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

١- البعد الوصفى أ / جـ للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . أى عكسية .
٢- البعد المقارن للقدرة الاجتماعية . علاقة موجبة (+) . أى عكسية .
٣- البعد الحقيقى أ / جـ للسيطرة والتسلط . علاقة موجبة (+) . أى عكسية .

لا اختلاف عن العينة الكلية فيما عدا البعد الحقيقى مما يؤكد النتيجة السابقة .

الإناث :

التذكر : ارتبط بما يلى :

١-البعد الحقيقى أ / ب للقدرة الاجتماعية .
٢-البعد الحبقيقى أ / جـ للقدرة الاجتماعية .
٣-البعد الوصفى أ / ب للقدرة الاجتماعية .
٤-البعد التراسلى أ / ب للقدرة الاجتماعية .
٥-البعد الوصفى أ / ب للسيطرة والتسلط .
٦-البعد التراسلى أ / ب للسيطرة والتسلط .
٧-البعد التراسلى أ / جـ للسيطرة والتسلط .

جميع العلاقات سالبة أى طردية.

٨-دقة إدراك السيطرة والتسلط علاقة موجبة .

لا اختلاف عن النتيجة الكلية فى هذه الأبعاد وارتباطها بالتذكر فى مجموعة الإناث.

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

١-البعد الحقيقى أ/ جـ للقدرة الاجتماعية .

٢-البعد الحقيقى أ/ب للسيطرة والتسلط .

العلاقتان سالبتان : أى العلاقة طردية.

لا اختلاف عن العينة الكلية .

مما سبق يمكن القول أنه :

ظهر أربعة عشر (١٤) ارتباطاً دالاً فى العلاقة موضع البحث بالنسبة لمجموعة الذكور والإناث كل على حده، ولم تظهر اختلافات عن العينة الكلية فى كل مجموعة على حدة، إلا فى علاقة واحدة فقط عند مجموعة البنين، تدعم النتيجة التالية:

لا اختلاف فى العلاقة موضع البحث - (العمليتين العقليتين وأبعاد الإدراك الاجتماعى)- إلا فيما يتعلق بإدراك الذات، الذى ظهر فى البعد الحقيقى أ / جـ.

* * *

مناقشة فروض متغير الذكاء (الذكاء العقلى العام) :

بالبحث فى دلالة اختلاف العلاقة موضع البحث بالمقارنة بين فوق المتوسط وتحت المتوسط فى الذكاء العقلى العام .

٣- الفرضين رقم (٥) ، (١١) وهما :

(٥) - تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء العقلى العام .

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء العقلى العام.

(١١) - تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء العقلى العام.

- تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء العقلى العام.

سمتى الدراسة : القدرة الاجتماعية ، والسيطرة والتسلط .

عند مقارنة معاملات الارتباط بين المتغيرات موضع العلاقة عند من هم فوق المتوسط ، وتحت المتوسط فى الذكاء العقلى العام، مع ملاحظة أن المعاملات المذكورة هى المعاملات الدالة فقط ، وأن :

$ن_1$: فوق المتوسط فى الذكاء العقلى العام = ٥٧ .

$ن_2$: تحت المتوسط فى الذكاء العقلى العام = ٥٩ .

جاءت النتائج كما يلى :

التذكر : لا توجد ارتباطات دالة .

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

١- البعد الحقيقى أ/ بللسيطرة والتسلط علاقة سالبة: طردية دالة عند ٠,٠٥ (١,٨)

٢- البعد الوصفى أ/ب للسيطرة والتسلط علاقة سالبة : طردية دالة عند ٠,٠١ (٢,٤)

وهذا يتسق مع النتيجة الكلية من حيث الذاكرة .

فالتفكير التباعدى تساهم زيادته فى زيادة التطابق بين فكرة كل من أ، ب عن نفسيهما أى فى زيادة إدراك الذات على نحو معين، كما تساهم زيادته فى زيادة التطابق بين إدراك أ لنفسه وإدراكه لـ ب . وذلك على اعتبار أن العلاقة الطردية تتلازم مع المدرك المقبول ب.

مما سبق يمكن القول بالنسبة لفروض متغير الذكاء العقلى العام:

اختلاف الذكاء العقلى العام – (عند المقارنة بين شريحة فوق المتوسط ، وتحت المتوسط)- لا يؤثر على العلاقة موضع البحث .

* * *

قائمة توضح الارتباطات الدالة فى العلاقة موضع البحث بالنسبة لكل فئة على حدة :

فوق المتوسط فى الذكاء العقلى العام:

التذكر : ارتبط بما يلى :

١- البعد الحقيقى أ / ب للقدرة الاجتماعية – علاقة سالبة (-) أى طردية.

٢- البعد الوصفى أ / ب للقدرة الاجتماعية – علاقة سالبة (-) أى طردية.

٣- البعد التراسلى أ /ب للقدرة الاجتماعية – علاقة سالبة (-) أى طردية.

لا اختلاف عن النتيجة الكلية .

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

١- البعد الحقيقى أ/ب للقدرة الاجتماعية

٢- البعد التراسلى أ/جـ للقدرة الاجتماعية

٣- البعد الحقيقى أ/ب للسيطرة والتسلط

٤- البعد الحقيقى أ/جـ للسيطرة والتسلط

جميعها علاقات سالبة (-) أى طرديةلا اختلاف عن النتيجة الكلية ، ما عدا رقم ٢، وهذا الاختلاف فى ربقم ٢ له دلالته التى يجب الوقوف عندها، بمعنى أنه :

كلما ارتفع الذكاء العقلى العام كلما ازدادت القدرة على الشعور بالغير والتعاطف معه حتى ولو كان الغير أو الآخر هذا مدركاً على أنه مرفوض ، فكلما ازدادت القدرة على التفكير التباعدى كلما ازدادت القدرة على الشعور بالغير أيا كان وذلك فقط عند من هم فوق المتوسط فى الذكاء العقلى العام. ويدعم هذه النتيجة الدرسات التى أجريت على الموهبين حيث وجد أن الموهوبين أكثر قدرة على النجاح الأكاديمى والاجتماعى والتفكير المرن، ومن أمثلة هذه الدراسات الدراسة رقم ٣٣، ٣٤ بالدراسة الحالية بالفصل الثالث.

*   *   *

مناقشة فروض متغير الذكاء (الذكاء الوجدانى) :

بالبحث فى دلالة اختلاف العلاقة موضع البحث بالمقارنة بين فوق المتوسط وتحت المتوسط فى الذكاء الوجدانى:

٤- الفرضين رقم (٦) ، (١٢) وهما :

(٦) – تختلف العلاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء الوجدانى .

– تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء الوجدانى .

(١٢) – تختلف العلاقة بين التذكر ودقة إدراك القدرة الاجتماعية لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء الوجدانى .

– تختلف العلاقة بين التفكير التباعدى إدراك القدرة الاجتماعية لسمتى الدراسة باختلاف الذكاء الوجدانى .

سمتى الدراسة : القدرة الاجتماعية، والسيطرة والتسلط .

عند مقارنة معاملات الارتباط بين المتغيرات موضع العلاقة عند من هم فوق المتوسط وتحت المتوسط فى الذكاء الوجدانى ، مع ملاحظة أن المعاملات المذكورة هى المعاملات الدالة فقط ، وأن :

$ن_{١}$: فوق المتوسط فى الذكاء الوجدانى = ٦٧ ،

$ن_{٢}$: تحت المتوسط فى الذكاء الوجدانى = ٤٩ .

جاءت النتائج كما يلى :

التذكر : ارتبط بما يلى :

١- البعد المقارن للسيطرة والتسلط . علاقة سالبة (–) أى طردية. دالة عند ٠,٠٥ (١,٨).

وهذا الارتباط يختلف عن النتيجة ، ولهذا الاختلاف دلالته بالنسبة لمعنى أو مفهوم الذكاء الوجدانى، بمعنى أن :

اختلاف درجة الذكاء الوجدانى تؤثر فى العلاقة بين التذكر والبعد المقارن للسيطرة والتسلط، فكلما ازداد الذكاء الوجدانى ازداد الشعور بالغير والاستشفاف الوجدانى بما يؤدى إلى أن تساهم معلومات الفرد (أ) المسترجعة فى زيادة قرب المسافة بين المدركين ب،جـ بغض النظر عن كونهما مدركين متعارضين أحدهما مرفوض، والآخر مقبول بالنسبة لـ أ. والعكس صحيح كلما قلت درجة الذكاء الوجدانى.

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

البعد الحقيقى أ/ ب للقدرة الاجتماعية. علاقة سالبة (-). دالة عند ٠,٠١ (٢,٧)

لا اختلاف فى هذه النتيجة عن النتيجة الكلية .

* * *

قائمة توضح الارتباطات الدالة فى العلاقة موضع البحث بالنسبة لكل فئة على حدة :

فوق المتوسط فى الذكاء الوجدانى :

التذكر : ارتبط بما يلى :

١- البعد الحقيقى أ/ب للقدرة الاجتماعية

٢- البعد الحقيقى أ/جـ للقدرة الاجتماعية

٣- البعد الوصفى أ/ب للقدرة الاجتماعية

٤- البعد التراسلى أ/ب للقدرة الاجتماعية

٥- البعد الوصفى أ/ ب للسيطرة والتسلط

جميع الارتباطات سالبة (-) أى طردية. لا اختلاف فى هذه النتيجة عن فكرة النتيجة الكلية ، وإن جاءت كل الارتباطات مع المدرك (ب)، بالنسبة للبعدين التراسلي والوصفى، كما ظهرت ارتباطات بأبعاد اكثر من النتيجة الكلية.

التفكير التباعدى : ارتبط بما يلى :

١- البعد الحقيقى أ/ب للقدرة الاجتماعية

٢- البعد الحقيقى أ/جـ للقدرة الاجتماعية

٣- البعد الحقيقى أ/ب للسيطرة والتسلط

جميعها ارتباطات سالبة (-) أى طردية لا اختلاف عن النتيجة الكلية ، وإن تحددت ارتباطات التفكير التباعدى بإدراك الذات، لا سيما لشريحة فوق المتوسط فى هذا النوع من الذكاء .

* * *

مناقشة فروض نوع السمة المدركة :

٥- الفرضين (١٧) ، (١٨) وهما :

(١٧) تختلف العلاقة بين : الذكاء بنوعيه، التذكر، التفكير التباعدى- كل على حدة- وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى باختلاف نوع السمة المدركة.

(١٨) تختلف العلاقة بين : الذكاء بنوعية، التذكر، التفكير التباعدى – كل على حدة- ودقة الإدراك الاجتماعى باختلاف نوع السمة المدركة .

أى أن العلاقة المستنتجة من العينة الكلية تختلف عند مقارنة معاملات الارتباط بين المتغيرات سابقة الذكر، لكل سمة على حدة.

نتائج المقارنات :

مع ملاحظة أن المعاملات المذكورة هى المعاملات الدالة فقط ، وأن $ن_١$ = $ن_٢$ =ن الكلية = ١١٦

بمقارنة معاملات الارتباط لأبعاد الإدراك الاجتماعى لسمة القدرة الاجتماعية، بمعاملات الارتباط لأبعاد الإدراك الاجتماعى لسمة السيطرة والتسلط ،

فى كل من متغيرات : الذكاء العقلى والوجدانى ، والتذكر ، والتفكير التباعدى.

وبمقارنة معاملات الارتباط لدقة الادراك الاجتماعى لسمة القدرة الاجتماعية، بمعاملات الارتباط لدقة الادراك الاجتماعى لسمة السيطرة والتسلط ،

فى كل متغير : الذكاء العقلى والوجدانى، والتذكر ، والتفكير التباعدى.

باستخدام معادلة جلفورد سنة ١٩٩٦ تبين أن :

- بالنسبة لمتغير الذكاء (كقدرة عقلية عامة) ظهر ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ وقيمته ٢,٤٦ عند مقارنة دقة الإدراك الاجتماعى فى كل سمة. كما ظهر فى متغير التذكر نفس الارتباط الدال عند نفس المقارنة. وذلك عند مستوى ٠,٠٥ تقريباً قيمته ١,٨.

- بينما لم تظهر فى الذكاء الوجدانى، والتفكير التباعدى أية ارتباطات دالة عند مقارنة الأبعاد فى كل سمة.

وذلك يعنى أن اختلاف نوع السمة المدركة ظهر فى العلاقة موضع البحث مع المتغيرين العقليين : الذكاء العقلى العام، التذكر ودقة الإدراك الإجتماعى وهذا ما ظهر فى فروض العلاقة فى العينة الكلية، لاسيما فى المواقف المشكلة (كما فى إدراك السيطرة والتسلط).

* * *

ملخص مركز لنتائج الدراسة :

١- إن ارتباط العمليتين العقليتين موضع البحث – التذكر، والتفكير التباعدى– وكذا الذكاء (كقدرة عقلية عامة) ، بأبعاد الإدراك الاجتماعى لم تظهر كلها على وتيرة واحدة، فبينما ظهر الارتباط طردياً بصورة متكررة مع إدراك الذات والغير الأكثر شبهاً بالذات، وكذلك ظهر طردياً فى المواقف المشكلة التى تؤرق الذات، ظهر هذا الارتباط عكسياً بصورة متكررة مع إدراك الغير الأقل شبهاً بنا والأكثر اختلافاً عنا، وتنافراً معنا .

فالمتغير العقلى هنا لم يسير على وتيرة واحدة، إذ تذبذب وتغير بحسب طبيعة المدرك الاجتماعى، فالذات المشابهة لذاتنا تصبح بمثابة تدعيم لذاتنا وتحفز عملياتنا العقلية ، فالمادة العلمية من مدرس مقبول تستوعب غير المادة العلمية من مدرس مرفوض، والكلمة الموجهة من مربى أو صديق مقبول غير تلك الموجهة من مرفوض.

فالعملية العقلية هنا تفيد الذات وتدعمها وتأمنها وتعيد توازنها، ولو لم تكن كذلك لسارت على وتيرة واحدة بغض النظر عن اختلاف الأشخاص، فالعملية العقلية لا شك مطلوبة ومفيدة ولكن فقط بالقدر الذى يفيد مصالح الذات أو بلغة بعض العلماء: عاطفة اعتبار الذات. أى أن العملية العقلية انتقائية بما يفيد وينفع التوازن النفسى للفرد.

٢- يؤثر متغير العمر فى العلاقة بين العملية العقلية وأبعاد الإدراك الاجتماعى، فيما يتعلق بإدراك الذات كما ظهر فى البعد الحقيقى ، والبعد التراسلى.

وذلك لأن إدراك الذات يتغير مع نمو الخبرة ، والبعد التراسلى يتأثر بالسن بسبب عنصر الاستشفاف الوجدانى الذى يزيد كلما قل السن.

٣- يؤثر متغير النوع فى العلاقة موضع البحث فيما يتعلق بإدراك الذات، لأن رؤية الطفل الذكر لنفسه تختلف عن رؤية الطفلة الأنثى لنفسها، بسبب اختلاف الخصائص والسمات والدوافع وتأثير قوى البيئة عليهما.

٤- تتناسب الدقة (دقة الإدراك الاجتماعى) عكسياً مع العمر، لأن الدقة المستخدمة بالدراسة تشير للبعدين التراسليين أ/ ب ، أ / جـ وبالتالى فهى تشير إلى التعاطف الوجدانى وهو سمة فطرية تسفر عن وجودها منذ الميلاد وتحتاج إلى يد ترعى هذا الاستعداد.

٥- الأفراد الذين ترتفع درجة ذكائهم العقلى العام عن المتوسط ، وذلك كما ظهر فى العينات الصغيرة عند التقسيم (العينة الكبرى ١١٦) إلى عينتين فوق المتوسط، وتحت المتوسط فى الذكاء العقلى العام، ظهر ارتباط طردى بين المتغير العقلى والمدرك المرفوض جـ ، دون أن ينقص هذا الرفض النفسى زيادة العملية العقلية. أى أن ارتفاع الذكاء العقلى عن المتوسط يزيد من القدرة على الشعور بالغير والتعاطف معه. أى أنه كلما كان أداء الأفراد العقلى أفضل، وكلما دربوا أكثر، كلما كانوا أكثر شعوراً بالغير أو تفهماً لسلوكه، حتى ولو أدركوه على أنه أبعد اختياراتهم السوسيوميترية.

٦- تعد السمة المميزة للذكاء الوجدانى هو عنصر التعاطف الوجدانى- بالإضافة إلى فهم مشاعر الذات والغير- ويعتبر هذا العنصر وهو التقمص الوجدانى هو السبب فى الارتباط المضطرد بين الذكاء الوجدانى والبعد التراسلى أ/ جـ الذى يجعل الفرد (أ) أكثر شعوراً بالآخرين حتى ولو أدركهم على أنهم مختلفين عنه أو مرفوضين .

٧- يرتبط الذكاء الوجدانى بالتفكير التباعدى ارتباطاً دالاً موجباً ، فإذا أردنا تنمية هذا النوع من الذكاء ننمى التفكير بطريقة غير تقليدية لإيجاد الحلول المتنوعة غير التقليدية لمختلف المواقف والمشكلات . والعكس صحيح.

* * *

الفصل السابع

ملخص وتوصيات ومقترحات الدراسة

١- ملخص الدراسة

إن إشكالية هذه الدراسة تنصب على علاقة فهم وتفسير سلوكيات الذات والآخر - (الإدراك الاجتماعى) - ببعض المتغيرات أو العمليات العقلية التى نقوم بها، وهى هنا : التذكر، والتفكير التباعدى.

مع الأخذ فى الاعتبار تأثير بعض المتغيرات المصاحبة، على هذه العلاقة، وهى هنا:

الذكاء (كقدرة عقلية عامة، والذكاء الوجدانى) - مع الأخذ فى الاعتبار علاقة هذين النوعين من الذكاء بمتغيرات الإدراك الاجتماعى. والنوع والعمر.

والدراسة الحالية تتخذ عملية الإدراك الاجتماعى بالمعنى الذى أشار إليه "سعد عبد الرحمن" وحدد أبعاده فى أبحاثه ما بين سنة ٦٣، ١٩٧١، وقد كانت الخلفية فى تحديد هذه الأبعاد من التعريف التالى للإدراك الاجتماعى، والذى حدده على أنه :

العملية التى يتخذ فيها الفرد صورة ذاته أو مفهومه عن ذات غيره إطاراً مرجعياً يقارن به المدركات أو المثيرات الاجتماعية الأخرى.

وفى هذه العملية يقوم الفرد بوصف الآخر من وجهة نظره هو، وهذا أدق مما كانت تفعله الدراسات السابقة، إذ كانت تقيس الفرق بين وصف الفرد لنفسه وتنبئه بوصف الآخر لنفسه، وفى هذا التنبؤ تخمين .

وأبعاد عملية الإدراك الاجتماعى هى :

(١)،(٢)	البعد الحقيقى أ / ب ، أ / جـ	Actual Similarity
(٣)، (٤)	البعد الوصفى أ/ ب ، أ / جـ	Descriptive Similarity
(٥)، (٦)	البعد التراسلى أ/ ب ، أ / جـ	Correspondence Score
(٧)	البعد المقارن	Descriptive difference Score

فإلى أى مدى يؤثر فهمنا لأنفسنا وللآخرين على الطريقة التى تحفظ بها المعلومات ونسترجعها، وعلى الطريقة التى نعالج بها المشكلات، وعلى الطريقة التى نقيم بها علاقـات بين مختلف المواقف ، ونتكيف إذاءها؟

وإلى أى مدى تتأثر هذه العلاقات ببعض المتغيرات المصاحبة: كالذكاء، والنوع، والسن؟

وبالتالى فالدراسة الحالية تهدف إلى :

البحث فى دلالة العلاقة بين بعض العمليات العقلية متمثلة فى : التذكر ، والتفكـير التباعدى، وأبعاد الإدراك الاجتماعى من جهة أخرى ، وكذلك دقته، وذلك من خلال سـمتين اجتماعيتين هما: القدرة الاجتماعية: موقف غير مشكل، والسيطرة والتسلط : موقف مشكل.

مع الأخذ فى الاعتبار تأثير المتغيرات المصاحبة وهى هنا: الذكاء بنوعيـة سـابقاً الذكـر، والنوع، والسن.

ومحاولة معرفة كم ودلالة هذه العلاقات بين المتغيرات.

وفى محاولة لحل إشكالية الدراسة ، والإجابة على التساؤلات السابقة، وتحقيـق أو الوصول لهدف الدراسة، فرضت الباحثة الفروض التالية :

١- توجد علاقة بين التذكر وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة(*) .

٢- توجد علاقة بين التفكير التباعدى وكل بعد مـن أبعـاد الإدراك الاجتمـاعى لسـمتى الدراسة.

٣- تختلف العلاقة بين التذكر وأبعاد الإدراك الاجتماعى من جهـة، والتفكـير التبـاعدى وأبعاد الإدراك الاجتماعى من جهة أخرى، باختلاف سن الأطفال.

٤- تختلف العلاقتين السابقتين باختلاف نوع الأطفال (ذكور ، إناث).

٥- تختلف العلاقتين السابقتين ، باختلاف ذكاء الأطفال العقلى العام .

٦- تختلف العلاقتين السابقتين باختلاف ذكاء الأطفال الوجدانى.

٧- توجد علاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعى، لسمتى الدراسة سابقتا الذكر.

٨- توجد علاقة بين التفكير التباعدى ودقة الإدراك الاجتماعى، لسمتى الدراسـة سـابقتا الذكر.

(*) سمتى الدراسة هما : السيطرة والتسلط ، والقدرة الاجتماعية .

٩- تختلف العلاقة بين التذكر ودقة الإدراك الاجتماعى من جهة ، والتفكير التباعدى ودقة الإدراك الاجتماعى، من جهة أخرى، باختلاف عمر الأطفال .

١٠- تختلف العلاقتين السابقتين باختلاف نوع الأطفال .

١١- تختلف العلاقتين السابقتين باختلاف ذكاء الأطفال العقلى العام.

١٢- تختلف العلاقتين السابقتين باختلاف ذكاء الأطفال الوجدانى.

١٣- توجد علاقة بين الذكاء العقلى (كقدرة عقلية عامة) وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة.

١٤- توجد علاقة بين الذكاء الوجدانى وكل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة.

١٥- توجد علاقة بين الذكاء العقلى العام، ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة.

١٦- توجد علاقة بين الذكاء الوجدانى ، ودقة الإدراك الاجتماعى لسمتى الدراسة.

١٧- تختلف العلاقة بين كل بعد من أبعاد الإدراك الاجتماعى، وكل من التذكر، والتفكير التباعدى، والذكاء بنوعيه (عقلى عام ووجدانى) باختلاف نوع السمة المدركة، أى سواء كانت قدرة اجتماعية ، أو سيطرة وتسلط .

١٨- تختلف العلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعى، وكل من التذكر، والتفكير التباعدى، والذكاء بنوعية، باختلاف نوع السمة المدركة.

* * *

وفى محاولة لمعالجة فروض الدراسة عرضت الباحثة أطراً نظرية فى موضوعات الإدراك الاجتماعى، والتذكر، وكذا التفكير التباعدى، ومتغيرات الدراسة المصاحبة. وقد اجتهدت الباحثة فى عرض الكم المتنوع لما عالجتة الآراء والأفكار والنظريات الخاصة بكل جزء، وذلك فيما يربو على المائتى صفحة هم محتوى الفصل الثانى : الخاص بالإطار النظرى للدراسة.

* * *

كما قامت الباحثة بعرض ٤٢ دراسة سابقة فى موضوع الإدراك الاجتماعى وعلاقته ببعض المتغيرات، كما قامت بالتعقيب التحليلى على هذه الدراسات وبيان علاقتها بالدراسة الحالية:

ومن هذا العرض يمكن القول عامة أن :

١- الدراسة الحالية تتناول الإدراك الاجتماعى كمركب من سبعة أبعاد، فى علاقته بعمليتى التذكر والتفكير التباعدى، الأمر الذى لم تتناوله الدراسات السابقة بل أوصت به إحدى الدراسات ، بذكرها أن الإدراك الإجتماعى ينبغى دراسته كمركب من أبعاد .

٢- تتناول الدراسة الحالية دقة الإدراك الاجتماعى فى علاقته بالعمليات العقلية سابقة الذكر، الأمر الذى لم تتناوله أياً من الدراسات السابقة.

٣- تتناول الدراسة الحالية أبعاد الإدراك الاجتماعى فى علاقته بالذكاء العقلى والوجدانى، الأمر الذى لم تتناوله الدراسات السابقة، خاصة الذكاء الوجدانى.

٤- تتناول الدراسة الحالية العلاقات السابقة فى إطار تأثرها ببعض المتغيرات المصاحبة: النوع ، العمر ، الذكاء.

٥- تمثل المرحلة العمرية موضع البحث تبايناً بين الدراسات المختلفة كمرحلة مهمة فى عملية الإدراك الاجتماعى، ربما لأنها انتقالية بين الذاتية والاجتماعية، كما ذكرت إحدى الدراسات، أو لأنها تجمع بين الطفولة الوسطى ومرحلة ما قبل المراهقة، أو لأنها تضم مرحلة عمرية مستقلة كما جاء فى نظرية بياجية .

وبالتالى ... ، فهذه الاعتبارات السابقة تعضد من أهمية إجراء الدراسة الحالية.

وفى محاولة للتحقق من صحة فروض الدراسة حيدانياً، وتجريب الأفكار موضوع الإطار النظرى والدراسات السابقة ، اجتهدت الباحثة فى انتقاء وتصميم **أدوات الدراسة** وهى:

١- اختبار الذكاء المصور .	أحمد زكى صالح
٢- مقياس الذكاء الوجدانى.	إعداد الباحثة
٣- اختبار التذكر.	إعداد الباحثة
٤- مقياس التفكير التباعدى.	إعداد الباحثة
٥- مقياس الإدراك الاجتماعى لسمة القدرة الاجتماعية.	إعداد الباحثة
٦- مقياس الإدراك الاجتماعى لسمة السيطرة والتسلط .	إعداد الباحثة

وفى محاولة لاختبار مدى مناسبة الأدوات المنتقاه والمصممة لعينـــة الدراســـة، كانت **التجربة الاستطلاعية** . والتى تضمنت ٤٠ طفل وطفلة فى عمـــر عينـــة الدراســـة الحالية من (٨-١٢) سنة، وقد ترتب على هذه التجربة تعديل فى بعض بنود الأدوات، وفى وقت تطبيق كل أداة، وفى طريقة تصحيحها.

ثم كانت الخطوة التالية وهى **التجربة النهائية** للدراسة بهدف معالجة فـــروض الدراسة على عينة قوامها (١١٦) طفل وطفلة (٥٨ من الإناث ، ٥٨ من الذكور) وذلك فى ٤ مراحل دراسية من الصف الثانى إلى الخامس الابتدائى أى فى ٤ مراحـــل عمريـــة هـــى تباعاً (٨-٩)، (٩-١٠)، (١٠-١١)، (١١-١٢) سنة.

وقد قامت الباحثة بتصميم الأدوات كما ذكرت ، ثم قامت بتعديلـــها ، ثـــم قـــامت بتطبيقها بمفردها بعد التعديل، ثم قامت بتصحيحها، ثم قامت بمعالجـــة النتـــائج، بعضـــها باستخدام الحاسب الآلى بالاستعانة بمختص ، والبعض الآخر يدوياً بمفردها.

وقد أظهرت **النتائج** ما يلى : نتائج العينة الكلية (**عدد** ١١٦ **طفل وطفلة**):

١- ارتباط التذكر : أ- **بأبعاد إدراك القدرة الاجتماعية:**

١- البعد الحقيقى أ / ب	ارتباطاً طردياً
٢- البعد الحقيقى أ/ جـ	ارتباطاً طردياً
٣- البعد الوصفى أ/ ب	ارتباطاً طردياً
٤- البعد التراسلى أ/ب	ارتباطاً طردياً

ب- **بأبعاد إدراك السيطرة والتسلط**

٥- البعد الوصفى أ / ب	ارتباطاً طردياً
٦- البعد التراسلى أ/ جـ	ارتباطاً عكسياً
٧- دقة إدراك السيطرة والتسلط	ارتباطاً طردياً

٢- ارتباط التفكير التباعدى : أ- **بأبعاد إدراك القدرة الاجتماعية:**

١- البعد الحقيقى أ / ب	ارتباطاً طردياً
٢- البعد الحقيقى أ/ جـ	ارتباطاً طردياً

ب- **بأبعاد إدراك السيطرة والتسلط:**

٣- البعد الحقيقى أ/ ب	ارتباطاً طردياً

٣- ارتباط الذكاء العقلى العام : أ- **بأبعاد إدراك القدرة الاجتماعية:**

١- البعد الحقيقى أ / ب	ارتباطاً طردياً
٢- البعد الحقيقى أ/ جـ	ارتباطاً طردياً
٣- البعد التراسلى أ/ ب	ارتباطاً طردياً
٤- البعد التراسلى أ/ جـ	ارتباطاً عكسياً

ب- **بأبعاد إدراك السيطرة والتسلط:**

٥- البعد الوصفى أ/ ب	ارتباطاً طردياً
٦- دقة إدراك السيطرة والتسلط	ارتباطاً طردياً

٤- ارتباط الذكاء الوجدانى: أ- **بأبعاد إدراك السيطرة والتسلط:**

١- البعد التراسلى أ / ب	ارتباطاً عكسياً
٢- البعد التراسلى أ/ جـ	ارتباطاً طردياً

من النتائج السابقة يلاحظ:

١- تلون العملية أو المتغير العقلى باختلاف طبيعة المدرك الاجتماعى.

كما هو ملاحظ فى الارتباطات العكسية بين التذكر ، والذكاء من جهة ، والبعد التراسلى فى إدراك السيطرة والتسلط من جهة أخرى .

٢- الرفض النفسى للمدرك (جـ) يعوق تأثير العملية العقلية فى التعاطف مع الآخر المرفوض أو التوحد الوجدانى معه أو الشعور به كما يشعر هو بنفسه .

٣- تضطرد العملية العقلية فيما يتعلق بالإدراك الحقيقى وإدراك الغير المدرك كأكثر شبهاً بالذات وهو المدرك المقبول (ب) كما هو ملاحظ فى جميع الارتباطات الطردية .

٤- تضطرد العملية العقلية فيما يتعلق بدقة إدراك الآخر (مقبول ، ومرفوض) فى المواقف المشكلة التى تؤرق توازن ذات الفرد المدرك .

كما هو ملاحظ فى الارتباطات الطردية بين المتغيرات العقلية ودقــــة إدراك الســـيطرة والتسلط .

٥- يتميز الذكاء الوجدانى بالانتباه إلى وفهم مشاعر الذات والغير ، لذلك فــــأكثر الأبعــاد دلالة فى الارتباط بها هو البعد التراسلى أ / جـ فى موقف السيطرة والتسلط ، ارتباطاً موجباً أى طردياً.

أما فيما يتعلق بنتائج العينات الصغيرة عند تقسيم العينة الكلية بحسب المتغيرات المصاحبة، فقد جاء ملخص هذه النتائج على النحو التالى :

١- تتناسب دقة الإدراك الاجتماعى – بالشكل المستخدم بهذه الدراسة – تناسباً عكسياً مع العمر، بمعنى أنها تزيد – لتقترب من الواحد الصحيح – كلما قــل العمــر ، والعكــس صحيح.

والتفسير المقترح فى الدراسة – أو الأكثر ترجيحاً من بين تفسيرين آخريـن– أن ذلك بسبب زيادة الاستشفاف أو التقمص الوجدانى كلما قل العمر، فــــهو اســتعداد فطرى – كما أظهرت الدراسات– لا يجد التعهد التربوى المناسب فى البيئة .

٢- يؤثر متغير العمر فى العلاقة موضع البحث : فيما هو متعلق بإدراك الذات – فى البعد الحقيقى – وفى البعد التراسلى.

٣- يؤثر متغير النوع فى العلاقة موضع البحث : فيما هو متعلق بإدراك الذات فى الأبعــاد الحقيقية .

٤- الأطفال الأكثر ذكاءً (فى الذكاء العقلى العام) يكونون أكثر شعوراً بالمدرك المرفـــوض (جـ).

وبعد استعراض ملخص لنتائج الدراسة لا يبقى سوى مقترحات الباحثة حول كيفية تطبيق هذه النتائج فى الحقل التربوى، بمعنى تحويل هذه النتائج لما يمكن الاستفادة منه تربوياً، وهذا هو موضوع النقطة التالية حيث : التوصيات التربوية .

* * *

٢- التوصيات التربوية
اقتراح نموذج متكامل لتنمية الإدراك الاجتماعى

لماذا تقترح الباحثة نموذجاً لتنمية الإدراك الاجتماعى ؟

إن خطورة الإدراك الاجتماعى ، تكمن فى :

- أن قدرات الإنسان ومواهبه لا تظهر إلا من خلال الإطار الاجتماعى، إذ ينمي التفاعل مع الغير استعدادات الفرد الخاصة ويبرزها ليكون له دور فعال فى تقدم المجتمع.
- أن خبرات الأجيال وتجاربها لا تنتقل إلى بالتفاعل بين الأجيال وتفهمها لبعضها البعض، حتى لا تعيد الأجيال اللاحقة أخطاء الأجداد ، ويتقدم المجتمع بشكل مطرد.
- والتفاعل فى المجتمع الإنسانى يقوم على أساس فهم الإنسان لنفسه وفهمه للآخر.

من هنا فإن الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية ، والاجتماعية، التى نعانى منها الآن- وربما فى الماضى أيضاً – مفتاحها يكمن فى إيجاد نوع من الحوار بين الأفراد يتفهم حاجاتهم وطبائعهم، بما يعود بالنفع على جميع الأطراف.

والتربية ليست تلك العصا السحرية التى تخلق شيئاً من لا شىء، بل إن خطورة التربية الحديثة تكمن فى ارتكازها على معطيات علم النفس لتكون خطاها علمية مضبوطة، لا ارتجالية عشوائية.

والنظرية النفسية التى ترتكز عليها الدراسة الحالية ترى أنه فى الخلفية النفسية لكل منا ثلاثة أفراد هم : (أ) الذات المدركة ، (ب) أقرب الاختيارات السوسيومترية – الذات المدركة كمقبول – ، (جـ) أبعد الاختيارات السوسيوميترية- الذات المدركة كمرفوض – وطالما أن هناك حياة وهناك تفاعلات بين الأفراد ، وهناك فروق بينهم فى الاهتمامات والتوجهات والرؤى والمصالح والتنشئة والثقافة، فإننا لا نستطيع أن نلغى المدرك (جـ) من قاموس الإدراك الاجتماعى ، كما أننا لا نستطيع أن نجعل الجميع (ب).

بل إن خطورة التربية تكمن فى إثراء وعي الأفراد بأن رفض الآخر – لأسباب معينة- لا ينبغى أن يستتبعه بالضرورة عدم تفهم سلوكه، بل وأكثر من هذا ، عدم إعمال العقل فى كل ما يصدر عنه، لأن ذلك لن يعود بالنفع على جميع الأطراف.

ودور التربية هذا، هو ما قصدته الباحثة بتنمية الإدراك الاجتماعى، أما ما قصدته بالنموذج المتكامل ، فيكمن فى العناصر المقترحة التالية :

١- تنمية الاستشفاف الوجدانى عند المربى :

إن عملية التربية سواء بالأسرة أو بالمدرسة أو بأى مكان آخر ما هى إلا علاقة بين اثنين مربى "مرسل" ومتلقي "مستقبل".

فهل نشعر بأولادنا كما يشعرون هم بأنفسهم ؟ وهل نتفهم حاجاتهم ونقدر اهتماماتهم؟؟

أم أننا نراهم كما نحب أن نراهم ؟ فنرى اهتماماتهم كما ينبغى أن تكون من وجهة نظرنا.

إن الراشد المربى سواء بالبيت أو بالمدرسة أو بالنادى...الخ بحاجة إلى تثقيف تربوى ونفسى- من خلال وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة مثلاً- وبحاجة إلى تدريب – من خلال دورات تدريبية علمية خاصة ، مثلاً – على أهمية مراعاة شعور الطفل ، ومعرفة حاجات الإنسان فى مراحل نموه المختلفة، والإيمان بأهمية إشباعها.

وكذلك معرفة أن الفرد لا يستطيع إلا أن يكون ما تؤهله له استعداداته، وبأن إجباره على غير ذلك لن يجنى فشله سوى الفرد والمجتمع وهذا ليس بالقليل.

ويذكر رينيه أوبير فى كتابه التربية العامة أن التربية الحديثة :

تقوم على دعامتين هما الثقة والحب . (التربية عبر التاريخ (٢٦)، ص ٤٠٧).

والطفل الصغير عندما يفهم أن الكبير ذو الدور المحوري فى حياته – سواء كان الأب أو الأم أو المعلم – يحبه ويتقبله ويشجعه ويثق به، فإنه بالطبع سيخرج أفضل ما عنده، ويستفيد من خبرة غيره كى لا يكرر خطأه.

ولكى يفهم الطفل ذلك لابد وأن يكون الراشد القائم بعملية التربية كذلك بالفعل. ويقول ايراسموس – أحد مربى عصر النهضة فيما بين القرنين الخامس والسادس عشر- "أننا نتعلم بيسر من الذين نحبهم" (التربية عبر التاريخ (٢٦)، ص ٤٠٦).

وقد أثبتت الدراسة الحالية علمياً ذلك .

والآن علينا أن نختار ماذا نريد لأنفسنا ولأولادنا : حياة شقية صعبة، أم حياة أيسر وأسعد؟!

فهل تربى الراشدون على مثل هذه الأفكار وتدربوا على تطبيقها ؟

ذلك هو دور التربية .

٢- القدوة الحسنة :

- رأينا بالدراسة أن الإيثار ومراعاة شعور الغير والإحساس بالآخر أشياء يولد الطفل على استعداد لتعلمها، وأحد وسائل التعلم المؤثرة هو النمذجة، فالسلوك الاجتماعى المرغوب وغير المرغوب فيه- كالعدوان مثلاً- يتم تعلمه بالنمذجة.

  فهل يقدم الراشدون نموذجاً طيباً فى هذا المقام للصغار؟

  إننا فى عملية التفاعل الاجتماعى بين المربى والمتلقى بحاجة إلى تربية المربى الراشد أولاً ، لأنه هو الذى سيهيئ المناخ لوجود خامة جيدة ، وسيشكلها تشكيلاً ملائماً، وذلك فى حالة – فقط – إعداده إعداداً وافياً مناسباً.

- كذلك فإن دمج الصغار الموهوبين أو المتفوقين عقلياً- كما أثبتت الدراسات السابقة أنهم أكثر قابلية للاتيان بالسلوكيات الاجتماعية المرغوبة، وأكثر قابلية للإحساس بالآخر- لذلك فإن دمجهم مع العاديين فى العمل الاجتماعى يقدم قدوة مناسبة للعاديين ويحفزهم على تنمية الشعور بالغير والإحساس بالآخر وتفهم موقفه.

٣- عدم التفرقة فى المعاملة بين الأطفال (موضوعية وحياد المربى) :

على الأب والأم ألا يفرق أى منهما فى معاملة الطفل بمعنى تفضيل أحد الأبناء على الآخر، فالتفرقة فى المعاملة تزرع الضغينة بين الأفراد وتثير الأحقاد والعداءات وتهدم الجماعات.

كذلك على المعلم ألا يفرق بين تلاميذه فى المعاملة، أو يفضل أحد التلاميذ، أو نوعية من التلاميذ على أخرى ، فإن رفض طفلاً فالطفل بالتالى سيبادله نفس الشعور ويرفضه مما سيؤثر على عملياته العقلية وسيرفضه ويرفض كل ما يقدمه له مما سيؤثر على توافقه المدرسي، وتبدأ سلسلة المشاكل. وقد رأينا بالإدراك الاجتماعى بالإطار النظرى تأثير ما يسمى بالنبوة التى تحقق ذاتها : "Self fuelling Prophecy" على تحصيل الأطفال.

٤- تدريب الأطفال على إدراك اجتماعى موضوعى قدر الإمكان :

هل يتم تدريب الأطفال فى كل سلوك اجتماعى مع الغير فى الحياة وفى المدرسة على الشعور بالغير بمعنى التفكير فى نتائج سلوك الطفل وتأثيرها على الآخر؟

يجب على الراشد تدريب الصغير بصفة مستمرة، حتى يكتسب السلوك ويصبح جزء منه يجب تدريبه على التفكير فى عواقب سلوكه قبل أن يسلكه وتأثير ذلك على الآخر، باعتبار أن الآخر امتداد لذاته ، وأنه يعيش مع الغير فى بوتقة واحدة وأن الضرر الذى سيلحق بهم، سيؤثر فيه ولو بعد حين بشكل غير مباشر.

ولكن هل يدرك الراشد ذلك، ليدرب الطفل على الإيمان بهذا والعمل به؟!

كما يجب أن يدرب الراشد الصغير على تفهم حاجات الآخر، وتقبل ضعفه، لأن ذلك سيقلل من رفض الصغير للآخر، وبالتالى سيتعامل الطفل مع الآخر المرفوض بشكل أفضل، الأمر الذى سيعود عليه بالنفع ، وسيجعله ينمو أفضل، **وذلك لأن الرفض يحجب العملية العقلية ، وعدم الرفض يثريها. كما رأينا بالدراسة الحالية.**

كذلك فإنه من الأهمية بمكان رعاية الطفل من خلال أنشطة مصاحبة للعملية التعليمية تنمى الاستشفاف الوجدانى عند الطفل، وتعاطفه مع الآخرين وتدربه على التمييز بين خصائص الأفراد، وتقبل الاختلاف والتعامل معه.

٥- توجيه الأطفال بما يتلاءم مع ذكائهم النوعى :

أثبت علم النفس الحديث أن كل فرد ميسر لما خلق له، بمعنى أن لكل فرد ذكاء نوعى أو استعداد لتعلم نوعى يكتسبه أسرع وأقدر من غيره ممن ليس لديه مثل استعداده، وبالتالى فعلى علم النفس أن يصمم المقاييس المقننة لكل استعداد وذكاء نوعي بكل الأعمار، لتضع التربية الفرد المناسب فى المكان المناسب، وكذلك تدريب الأطفال فى برامج تربوية مناسبة لذكائهم النوعى مع معلمين مرشدين مدربين لديهم نفس الذكاء النوعى، الأمر الذى ينمى الأطفال أكثر- وهكذا فتحقيق الفرد لذاته يجنبه الإحباط والفشل والعدوان ويجعله أكثر إشباعاً ومن ثم أكثر مراعاة لغيره وتفهماً له.

٦- التدريب على التفكير التباعدى وتهيئة جو نفسى مناسب لذلك :

بتعقد مشاكل الحياة يجب التدريب على التفكير بطريقة غير تقليدية وإيجاد أكثر من حل للمشكلة ، تفادياً للفشل.

وقد رأينا كيف أن هذا النوع من التفكير يتناسب طردياً مع الشعور بالغير- الذى يعد أحد أركان الإدراك الاجتماعى وذلك على اعتبار أن الذكاء الوجدانى جزء من الإدراك الاجتماعى وهو الجزء المعنى بإدراك وتفهم المشاعر، بينما الإدراك الاجتماعى يشمل إدراك وتفهم الشخصية ككل بما فيها المشاعر- وبالتالى فهل درب الأطفال جيداً على هذا النوع من التفكير ؟

هل البرامج المعدة والمطبقة تساعد على ذلك ؟

هل أعد المربون جيداً على ذلك ؟

هذه أمور يجب أن تراعيها التربية وتضعها نصب أعينها، وفى صميم أهدافها. ومن المعروف كذلك أن الآداب العالمية تنمى شعور الطفل بالآخر، ومن ثم تنمى تفكيره، لاسيما التباعدى، فهل اهتمت التربية بالفعل بتدريب الأطفال على القراءة الواعية الناقدة؟ وهل أثرت خبرة الأطفال بهذا الصدد؟

والعكس صحيح :

فوجود الطفل فى جو من الحب والتشجيع والتقدير مع مربى ذكي وجدانياً ينمى التفكير التباعدى عند الطفل .

"والمربى الحقيقى هو الذى يساعد الطفل على أن يغدو إنساناً ذا شأن وشخصية ذات وزن، وأن يكون – من هو- على حد تعبير نيتشه، أى أن يستخرج قواه الذاتية وطاقاته المبدعة الخلاقة حتى أقصى قدر ممكن لها" (التربية عبر التاريخ (٢٦)، ص ٢٧٦).

٧- تنمية خبرات الأطفال :

يجب تعريض الطفل الخبرات ومثيرات مختلفة : عقلية – اجتماعية...الخ، فذلك ينمى عقله ويجعله أكثر مرونة فى معالجة مختلف المواقف وبالتالى التعامل معها بفعالية.

وتطالعنا شبكة المعلومات الدولية بما يدعم هذا ، فتقول :

بأنه يجب إثراء خبرة الطفل : بزيادة المثيرات التى يتعامل معها، ففى مقال على الانترنت يعتبر بمثابة ملخص لثلاثة كتب لأساتذة بالجامعات الأمريكية أعوام ٩١، ٩٣، ١٩٩٧ تبحث موضوع كيف نصبح أكثر ذكاءً:

How did We get So Smart?

يوصي الكتاب بأن استخدام الفرد للتكنولوجيا الحديثة، ولكافة اختراعات العقل بما فيها الكتابة أو استخدام الرموز من شأنه أن يجعلنا أكثر ذكاءً، لأن هذا الاستخدام لا يغير فقط من معلوماتنا ، ولكن أيضاً من طريقة تفكيرنا وتعقلنا للأشياء. وبهذا فهم يقولون أننا صنعنا التكنولوجيا والتكنولوجياً صنعتنا (Internet, (109B), 2000)

ويذكر عبد الله عبد الدايم أن الثورة التربوية الجديدة تدعو إلى تغيير إطار المدرسة التقليدي وإطار الصف والمعلم والطالب داعية إلى تعليم يتم فى غير هذا الإطار مبشرة بتحطيم جدران الصف مستعينة بالوسائل التكنولوجية الحديثة التى تدعو إلى إدخالها فى التربية: كالراديو والتلفاز والأفلام وآلات التسجيل ، والعقول الإلكترونية وسائر وسائل التعلم الذاتى Auto-Education، والتعليم فى الهواء الطلق، والتعليم المبرمج.

وتدعو إلى تربية تمتد عبر مراحل العمر : تربية دائمة مستمرة : Long-Life Education أو Continuous E. وتدعو إلى مجتمع متعلم Educated Society (التربية عبر التاريخ (٢٦)، ص ٥٠٢-٥٠٣).

إن ذلك ظهر منذ خمسين سنة خلت من القرن الماضى تقريباً، على حد ذكر المؤلف، فإين نحن الآن من هذا كله، ونحن أبناء الألفية الثالثة، إن الأطفال أنفسهم اقترحوا استخدام العقول الالكترونية للتعلم عندما طرحت الباحثة عليهم مشكلة عدم وجود مدارس.

إن وظيفة التربية هى أن تفيد من علم النفس فتعلم ماذا تقدم من مثيرات ومتى تقدمها ؟ ليتفاعل معها المتعلم بنفسه، لا أن تعطل قدرات ونمو المتعلم بالتلقين.

٨- دور التربية فى إثراء الذكاء وتنمية المخ :

يذكر فؤاد البهى أن الوراثة تحدد الخواص النفسية للفرد بطريقة غير مباشر، وذلك لأن المورثات تحدد التكوين ، والوظيفة النفسية تنشأ عن هذا التكوين. كما يذكر أن الوراثة تحدد مستوى الذكاء، ويضيف قائلاً : أن المشكلة فى جوهرها ليست زيادة

الحد الأعلى لمواهبنا ، ولكنها تقوم على الإفادة كل الإفادة مما لدينا مواهب (الذكاء (٣٢)، ص ٤١، ٤٣، ٥٢، ٥٥).

وقد رأينا سابقاً كيف أن الأطفال الأكثر ذكاءً والموهوبين يكونون أكثر قدرة على الشعور بالآخر والتعاطف مع الغير، وحيث أن الوارثة تلعب دوراً مؤثراً فى الذكاء لذا كان لزاماً الاهتمام بالتركيب العضوي للطفل.

يضاف إلى هذا أن المخ يتحكم فى العمليات العقلية العليا- كما سبق وقد رأينا- مثل التذكر والتفكير. كما أن هناك ارتباط فى المخ بين الجوانب العقلية والجوانب العاطفية – كما سبق ذكره أيضاً- لهذا فإنه من الأهمية بمكان الاهتمام بهذا المكون (المخ) ما أمكن .

أما دور التربية فيظهر في :

- **الاهتمام بالتغذية :** إذ ثبت علمياً أهمية بعض العناصر الغذائية فى إثراء ذكاء الطفل، وذلك عندما يتم تناولها فى فترة معينة من نمو المخ.
- عدم تعريض الأم أثناء الحمل للضغط العصبى لأن ذلك يؤدى لعدم اكتمال فى نمو المخ.

إلى غير ذلك من نتائج علمية تطالعنا بها مصادر مختلفة على رأسها الشبكة الدولية للمعلومات، وبيان ذلك كما يلى :

ما هو الغذاء الذى تتناوله الأم الحامل ؟

يذكر الزين عباس عمارة أن : التغذية الجيدة ضرورية لنمو الطفل، ومن أهم واجبات التثقيف الصحى فى فترة الحمل إرشاد الأمهات حول أفضل الوسائل العلمية لغذاء الأم الحامل ، وضرورة التوازن بين المواد الغذائية المختلفة:

١- فالمواد الدهنية تعطى الطاقة للنمو الحركي والنشاط العضلي والذهني.

٢- والمواد السكرية والنشوية تصاحب الأكسجين فى كرات الدم الحمراء لتغذية خلايا المخ.

٣- والمواد الزلالية للتعويض فى عمليات الهدم والبناء وخاصة النمو والبناء .

٤- والأملاح والمواد المعدنية فى العمليات الكيميائية والنشاط العصبي مثل الفيتامينات والماء للنمو العام وتجديد كرات الدم . (مدخل إلى الطب النفسي (٥)، ص ٣١١).

ما هى الفترة الحرجة فى نمو مخ الإنسان ؟

تطالعنا الشبكة الدولية للمعلوماتInternt فى أحدث معلوماتها حول هذا الموضوع فى مارس٢٠٠٠ بأن أقصى نمو لمخ الجنين يحدث فى فترة ما قبل الميلاد وحتى حوالى سنتان بعد ميلاد الطفل أو الطفلة.

ويحدد كل من : Dr. F. Rene Van de Carr And Dr. Marion Kramer أن هناك فترة حرجة فى نمو الصغير تبدأ من الشهر الخامس فى الحمل تقريباً وتمتد حتى عامين بعد الميلاد تقريباً ، وترجع خطورة وأهمية هذه الفترة إلى أن الارتباطات البنية للخلايا العصبية بهذا الوقت تتشكل بأعداد هائلة وضخمة بعقل الطفل. من هنا فهى تعد فرصة جيدة لنا لزيادة عدد المثيرات المقدمة للطفل. فالطفل يتعلم من خلال المثيرات، وتقديم المثيرات بشكل منظم ومنتظم للطفل أو لعقل الطفل ينميه عصبياً قبل الميلاد . فبالاهتمام بهذه الفترة يمكن زيادة سعات الطفل العقلية وقدرته على التوافق مع ما يحيط به (Infantelligence. Internet (109A), 2000).

وهكذا يكون فحوى هذه النقطة هو الاهتمام بهذه الفترة الحرجة فى نمو المخ، لتقديم المثير المناسب فى الوقت الأنسب .

وهذه معلومات أكثر حول هذه الفترة الحرجة فى نمو المخ ودور المثيرات المختلفة فى التأثير على هذا النمو.

- يذكر الطبيب النفسى (Curt Sandman, M.D.) من خلال أبحاث قام بها مع طلبة جامعة كاليفورنيا أن : الضغط النفسى الذى تتعرض له الأم الحامل خاصة فى بداية الحمل يخلق بيئة مهددة لنمو الجنين عن طريق زيادة معدل هرمونات الضغط التى تفرز بشكل طبيعى أثناء الحمل. ويكون نتيجة ذلك خطر مزدوج يتمثل فى : ولادة مبكرة قبل إتمام الأشهر التسعة ، ونمو مصاب أو غير مكتمل للمخ (Internet, 2001, 113).
- تذكر "Rita Trujillo" أنه على الرغم من أن الدهن يشكل حوالى ٦٠% من مخ الإنسان إلا أن أعظم أنواع الدهون مناسبة سواء لنا أو للصغار (من ٥ أشهر إلى حوالى سنتين بعد الميلاد) هو الدهن الذى لا يكون كوليسترول بالدم ويسمى

(Polyunsaturated) وحمضيـــه همـــا : Docosahexaeneic ورمـــــزه (DHA) و arachidonic acid ورمزه (AA) وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن (DHA), (AA) ينتقلان للصغار عن طريق لبن الأم بعد الميلاد، ومن خـــلال المشيمة أثناء الحمل. وهذه الأحماض تؤدي إلى زيادة فى الأداء العقلى المعرفـــي، وزيادة فى نسبة الذكاء، وجهاز عصبي أكثر استقراراً ونضجاً عامة، وأداء جيـــد فى الوظائف البصرية عند الرضع. وفـــى اجتمـــاع الهيئـــة الأمريكيـــة للتغذيـــة الاكلينيكية The American Society for Clinical Nurition كتـــب مجموعة من الباحثين تقريراً مفاده أن: مستوى (DHA) عند الأم وقت الـــولادة يرتبط بالقدرة على النوم الكافى الهادئ المستقر عند الرضع.

وبالتالى فالعقل الذى حصل على قسط أكبر من الراحة يكون أكـــثر تنبـــهاً ويقظة. كما أظهرت الدراسات أن النوم الوافى يرتبط بأداء متزايد فـــى الوظيفـــة العقلية المعرفية وفى الوظيفة الحركية عند الرضع.

وقد وجد أن ارتفاع مستوى (DHA) ، (AA) عند الأم يعتمد على مـــا تأكله الأم . كما قد وجد أن أكثر المصادر غنى بـــ (DHA) هو ســـمك الميـــاه الباردة مثل الســـالمون، والســـردين ، والســـمك البحـــري العـــادي ، والتونـــة (Internet, 2001, 114).

- يضاف لهذا دراسة أجراها مجموعة من علماء النفس بالمعهد القومـــــي لصحـــة الطفل ونمو الإنسان بأمريكا على ٨١ زوج من الأمهات والأطفال حيث تم قيـــاس معدل نبضات القلب لكل من الأم والطفل مرتين عندما كان الطفل عمره شـــهرين والثانية عندما أصبح فى الخامسة من العمر، وكانت النتيجة مثيرة وهى تشـــابه الاستجابة الخاصة بمعدل ضربات إزاء مثيرات معينة وقد وجد أن الأطفال يقلـــدون استجابات معدل ضربات قلب الأم لمثيرات البيئة، حيث يبدأون فى تعلـــم أســـلوب الأم فى تنظيم الذات من الرحم، كما قد وجد أن أسلوب الطفل فى تنظيم ذاته يؤثـــر على انتباهه للعالم وكذلك تعلمه (Internet , 2001, 115).

وختاماً يمكن القول أن :

العناصر السابقة كانت بمثابة النموذج الذى تقترحه الباحثة لتنمية إدراك اجتماعى وذلك فى كافة الأصعدة الممكنة:

- من خلال المربى بتثقيفه وتدريبه .
- ومن خلال وسائل الإعلام التثقيفية للراشدين، والأخرى المقدمة للأطفال والتى تقدم لهم القدوة الحسنة وتثبيها.
- ومن خلال الطفل بتدريبه وتشجيعه وتنمية إمكاناته الخاصة. وتعهده منذ بداية خلقه بالغذاء والمثير المناسب فى الوقت المناسب، وذلك بتوفير بيئة صحية مناسبة تنتج طفلاً أفضل.

وحيث أن الإنسان مخلوق اجتماعى بطبعه، لا تبلور شخصيته إلا فى إطار تفاعله الاجتماعى مع الآخرين، ولكى يحدث التفاعل الاجتماعى مع الغير فإنه يعتمد فى أساسه على إدراكهم على نحو معين، من هنا فإن تنمية إدراك اجتماعى موضوعي أو أكثر شمولاً للإنسان الكائن العاقل المفكر المخترع ، من الأهمية بمكان فى أى وقت وزمان، وهى وإن كانت لازمة بالماضى فهى ألزم الآن، فى مطلع قرن جديد وألفية جديدة ، ليضاهى هذا تطور العقل الذى صنع التكنولوجيا الهائلة التى نعيشها الآن.

*　　*　　*

٣- الدراسات المقترحة من الدراسة الحالية

١- دراسة للعلاقة بين أبعاد عملية الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية، بخلاف موضوع الدراسة الحالية (كالانتباه والتركيز – التفكير التقاربى – الإبداع).

٢- دراسة للعلاقة بين أبعاد عملية الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية فى مرحلة الرشد.

٣- دراسة للعلاقة بين أبعاد عملية الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية فى مرحلة المراهقة.

٤- دراسة للعلاقة بين أبعاد عملية الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية فى مرحلة الطفولة المبكرة .

٥- دراسة مقارنة للعلاقة بين أبعاد عملية الإدراك الإجتماعى وبعض المتغيرات العقلية لدى مجموعات مختلفة من الأطفال الموهوبين (الاختلاف هنا فى الذكاء النوعى أو نوع الموهبة).

٦- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية عند المعوقين ذهنياً أو من يعانون صعوبات فى التعلم.

٧- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية عند المعوقين حركياً.

٨- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية عند المكفوفين.

٩- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية عند الصم والبكم.

١٠- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية عند المضطربين انفعالياً.

١١- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية فى مستويات اقتصادية مختلفة.

١٢- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية فى ظروف اجتماعية مختلفة.

١٣- دراسة للعلاقة بين أبعاد الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية فى مستويات ثقافية مختلفة.

١٤- دراسة مقارنة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية لدى بيئات ثقافية مختلفة.

١٥- دراسة مقارنة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية فى ظروف اجتماعية متباينة.

١٦- دراسة مقارنة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية فى مستويات اقتصادية مختلفة.

١٧- دراسة مقارنة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية لدى مجموعات متنوعة من الموهبين (عن طريق المقارنة بين بعض أنواع الموهبة أو الذكاءات المختلفة).

١٨- دراسة مقارنة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية لدى مجموعات متنوعة من المعوقين (عن طريق المقارنة بين بعض أنواع الإعاقات المختلفة).

١٩- دراسة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية. (بخلاف متغيرات الدراسة الحالية).

٢٠- دراسة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعي وبعض المتغيرات العقلية فى مرحلة المراهقة.

٢١- دراسة للعلاقة بين دقة الإدراك الاجتماعى وبعض المتغيرات العقلية فى مرحلة الرشد.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية

١- أحمد العابد وآخرون : تأليف جماعة من كبار اللغويين العرب، بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - لاروس ، **المعجم العربى بالأساسي**، جامعة الدول العربية ، تونس ، ١٥ مايو ١٩٨٨.

٢- أحمد زكى بدوى : **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** ، مكتبة لبنان ، بيروت، ١٩٧٨.

٣- أحمد زكى صالح : **اختبار الذكاء المصور** ، المطبعة العالمية، القاهرة، ١٩٧٥.

٤- أحمد عزت راجح : **أصول علم النفس** ، دار المعارف، الإسكندرية، ١٩٩١.

٥- الزين عباس عمارة : **مدخل إلى الطب النفس**، دار الثقافة، بيروت، ط ، ١٩٨٦.

٦- أ. مدنيك وآخرون : ترجمة : محمد عماد الدين إسماعيل ، مراجعة محمد عثمانى نجاتى : **التعلم** ، مكتبة أصول علم النفس الحديثة ، الشروق ، القاهرة، ١٩٨٩.

٧- أنور الشرقاوى : **علم النفس المعرفى المعاصر**، ط١ ، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢.

٨- بام روبنس ،جان سكوت: ترجمة: صفاء الأعسر، علاء الدين كفافي: فى التربية السيكولوجية : **الذكاء الوجدانى**، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠.

٩- بيدبا الفيلسوف: ترجمة : عبد الله بن المقفع ، **كليلة ودمنة** : باب الناسك وابن عرس، كتاب الشعب ، ط٢ ، د. ت.

١٠- ثنــــاء البجيحـــــى : **دراسة دقة عملية الإدراك الاجتماعى لدى الأطفال فى مجموعات عمرية متتابعة ، رسالة دكتوراه** ، جامعة عين شمس، كلية البنات، ١٩٩١.

١١- حامد عبد السلام زهـوان : **علم نفس النمو : الطفولة والمراهقة** ، عالم الكتب، القاهرة، ط٤ ، ١٩٧٥.

١٢- خليل ميخـائيل معـوض: **القدرات العقلية** ، دار الفكر الجامعى، الإسكندرية ، ط٢، ١٩٩٤.

١٣- د. إبراهــــــــــام : إعداد : مجدي عبد الكريـم حبيـب : **اختبار التفكير الابتكاري، كراسة التعليمات** ، النهضة المصرية ، ١٩٩٠.

١٤- دانييـــل جولمـــــان : ترجمة : ليلى الجبالى، مراجعة محمد يونس ، **الذكاء العاطفى**: عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شـهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنـون والآداب ، الكويت ، العدد ٢٦٢ ، أكتوبر ٢٠٠٠.

١٥- رمزيـــة الغريــــب : **التعلم** ، الأنجلو المصرية، القاهرة ، ١٩٩٠.

١٦- روبــــرت ســـولو : ترجمة : محمد نجيب الصوة وآخـرون: **علم النفس المعرفى**، دار الفكر الحديث ، الكويت ، ١٩٩٦.

١٧- سـعد عبـد الرحمـــن : **السلوك الإنسانى** ، مكتبة الفلاح ، الكويت، ١٩٧٧.

١٨- سـعد عبـد الرحمـــن : **القياس النفسى** ، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٨.

١٩- سـماح خـالد زهــران : **العلاقة بين بعض الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة** ، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة عين شـمس - كلية البنات ، ١٩٩٨.

٢٠- سيجموند فرويد : ترجمة : سامي محمود على ، عبد السلام القفاش، مراجعة: مصطفى زيور: **الموجز فى التحليل النفسى**، المؤلفات الأساسية فى التحليل النفسي بإشراف مصطفى زيور ، ط ٤، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٨.

٢١- سيد عثمان.فؤاد أبو حطب **التفكير دراسات نفسية**، الأنجلو المصرية، ١٩٧٢.

٢٢- سيد عثمان.فؤاد أبو حطب **التفكير دراسات نفسية** ، الأنجلو المصرية، ط٢، ١٩٧٨.

٢٣- عادل عبد الله محمد : **النمو العقلى للأطفال : النمو العقلي عند بياجيه**، ط١، الدار الشرقية، ١٩٩٠.

٢٤- عبد الستار إبراهيم : **أصالة التكفير** ، بحوث ودراسات نفسية ، الأنجلو المصرية، ١٩٧٩.

٢٥- عبد العزيز القوصي : **اللغة والفكر** ، مطبوعات معهد التربية العالي للمعلمين، المطبعة الأميرية ، القاهرة، ١٩٤٨.

٢٦- عبد الله عبد الدايم : **التربية عبر العصور**، دار العلم للملايين، بيروت، ط٦، نوفمبر ١٩٨٧

٢٧- عبد الله محمود سليمان، فؤاد أبو حطب : تقديم نظري : **اختبارات تورانس للتفكير التباعدى**، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣.

٢٨- على عبد الواحد وافي: **اللغة والمجتمع**، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٧١.

٢٩- على عبد الواحد وافى : **نشأة اللغة عند الإنسان والطفل** ، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ط ٤ ، ١٩٨٠.

٣٠- فؤاد أبو حطب : **القدرات العقلية** ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩٠.

٣١- فـؤاد البـهى السـيد : **الأسس النفسية للنمو** ، دار الفكر العربى، القاهرة ، ط٤ ، ١٩٧٥.

٣٢- فـؤاد البـهى السـيد : **الذكاء** ، دار الفكر العربى، ط ٥ ، ١٩٩٤.

٣٣- فـؤاد البـهى السـيد ، سـعد عبـد الرحمـن : **علم النفس الاجتماعى، رؤية معاصرة**، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس ، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٩.

٣٤- فتحى مصطفى الزيـات : **الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات**، سلسلة علم النفس المعرفى ، دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة، ط ١، ١٩٩٥.

٣٥- فتحية عبد الرؤوف علـى: **علاقة اتخاذ القرار ببعض متغيرات الإدراك الاجتماعى، رسالة دكتوراه** ، دراسة ميدانية بدولة الكويت ، مقدمة لجامعة عين شمس، ١٩٨٤.

٣٦- ك. هـول، ج. لنـدزى: ترجمة: فرج أحمد فرج ، قدرى محمود حفنى، لطفى محمد فهيم، مراجعة : لويس كامل مليكة : **نظريات الشخصية**، دار الفكر العربى، القاهرة، سبتمبر ، ١٩٦٩.

٣٧- مجـدى حبيـب : **التفكير : الأسس النظرية والاستراتيجيات** ، النهضة المصرية، ط ١، ١٩٩٦.

٣٨- محمـد الـهراوى : **ديوان الهراوى للأطفال** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥.

٣٩- محمـد فريـد وجـدي : **دائرة معارف القرن العشرين**، مطبعة دائرة معارف القرن العشرين، القاهرة، ١٩٣٤.

٤٠- محمد مصطفى زيـدان ، أحمـد محمـد عمـر : **معجم مصطلحات علم النفس**، الأنجلو المصرية.

٤١- مصطفى فهمى : **علم النفس الأكلينكي** ، مكتبة مصر، القاهرة، يونيو، ١٩٦٧.

٤٢- مصطفى فهمى : **سيكولوجية الطفولة والمراهقة** ، مكتبة مصر ، القاهرة، ١٩٧٧.

٤٣- نايف خرما: **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط٢، نوفمبر ، ١٩٧٩.

٤٤- هبة محمد وجيه قطب : **الذاكرة عند الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال الأسوياء فى مرحلة الطفولة المتأخرة دراسة مقارنة** ، رسالة ماجستير ، كلية البنات - جامعة عين شمس، ١٩٩١.

٤٥- هيلين .ك. جيلهام : ترجمة محمد عبد السلام أحمد ، مراجعة وتقديم : محمد السيد روحه: **مساعدة الطفل على تقبل ذاته وتقبل الآخرين**. سلسلة التعليم فى ضوء التجارب، إشراف : محمد السيد روحه ، دار النهضة المصرية بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك ، نوفمبر، ١٩٦٤.

ثانياً : قائمة المراجع الأجنبية

46- Arthur Asa Berger: Seeing is believing: An Introduction to visual communication. Many Field Publishing company. Mountain view, California.

47. Arthur S. Reber : Dictionary of Psychology- Penguin Books 1995.

48. Barbara S. Wood: Children and Communication: Verbal anal Nonverbal Language development. Prentice Hall, inc. Englewood Cliffs, New Jersy A. 1976.

49. Brar, S.: Social Enotional Competence of Pre-School Children: Relationship to Intelligence and Maturity. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association . Aug. 1998.

50- Boniro, Silvia, Cattelino, Elera: The relationship between Cognitive abilities and social abilities in Childhood: A research on flexibility in thinking and Co-Operation with peers. International . journal of Behavioral Development. Mar. 1999.

51. Bukowski, - William-M.: Age differences in Children's memory of information about aggressive, socially with drawn, and prosciable boys and girls. Journal Article Child development. Canad. Oct. 1990

52- Burleson, Brant-R.: Friendship and similarities in Social Cognitive and Communication abilities: social skills bases of interpersonal attraction in Childhood. Personal Relationships. Oct. 1994.

53- Charles B., Tom Pkirs and Others : Concepts of communication: Interpersonal, Intrapersonal and Mathematical. University of Califorinia. 1971.

54- Daniel Calhoun: The intelligence of a people. Princeton University Press. Princeton, New Jersey. 1973.

55- David Sears: Social Psychology : Person Perception. Seventh Edition. Los Angeles – Englewood. Cliffs, New Jersey. 1991.

56- Duck, Julie-M.: Children's Ideals: The role of real life versus media figures. Journal Article. Australian Journal of Psyfchology. Apr. 1990.

57- Dunn,-Loraine; Herwig, Toan-E.: Play behaviors and convergent and Divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. Journal Articles: Child study Journal. ERIC. 1992.

58- Edward C. Tolman and Others: Toward a general theory of action. Harvard University Press. Cambridge Massachusetts . 1967.

59- Edward S. Rosenbluh Ph.D.: Social Perception in study of Psychology. Paper on Internet, 1999.

60- Encyclopedia Britannica : Encyclopedia Britannica Publications. Volum 6 and 15. U.K. 1983.

61- Flecher-Flinn, Claire; Snelson, Heidi: The Relation between Metalinguistic ability, social metacognition and Reading: A developmental study. New Zealand. Journal -of- Psychology. Jun. 1997.

62- Foumier,-Janice-E.; Wineburg,-Samuel-S.: Picturing The Past: Gender differences in the depiction of historical Figures- Journal Article. American Journal of Education. 1997.

63- Freedman, Jonathan L. Sears. Carlsmith: Social Psychology Third Edition by Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J. 1978.

64- Gallagher-John-Joseph: The effects of interpersonal cognitive problem-solving on social problem solving ability, social competence and behavior change. Ph.D. Temple. University. 1987.

65- George Hamphrey: Thinking: an Introduction to its experiment Psychology. London, Methuen & Co. LTD. Printed in Great Britain. 1951.

66- Hans Toch and Henry Clay Smith: Social Perception : The development of interpersonal impressions: An enduring problem in psychology. D. Van Nostr and Company. Ine. U.S.A. 1968.

67- Howard Gamer: Art, Mind and Brain. Basic Books, Inc. Publishers. New York. 1982.

68- Huber M. Walsh: Introducing the Young Child to the Social World. University of Missouri Saint Louis Macmillan Publishing Co. Inc. New York. Collier Macmillan Publishers London. 1980 .

69- James Hssett, Kathleen M. white : Psychology in Perspective: Chapter 16: Social Psychology. Boston University. Harper and Row, Publishers. New York. Seventh. Edition. 1989.

70- James S. Coleman: Foundations of Social Theory: Chapter 19: The Self. Harvard University Press. Second Printing. U.S.A. 1994.

71- Jean Piaget, Barbel Inhelder. Translated to English by Arnold J. Pomerans: Memory and Intelligence ; Routtedges Kegan Paul. London and Henley. 1978.

72- Jeffrey H. Gold Stein: Social Psychology. Asusbsidiary of Harcount Breace Jovanovich, Publishes. Academic Prss. London, New York. 1980.

73- Jahn Sabini : Social Psychology. W.W. Norton Company. New York- London. Second. Edition. 1995.

74- Jones, karen, Day, Jeanne D.: Cognitive Similarities between Academically and Social Gifted Students. Journal Article . ERIC. 1996.

75- Jones – Karen-Leigh: Discrimination of two aspects of cognitive social intelligence from academic intelligence Ph.D. University of North Dam. 1996.

76- j. Richard Eiser: Gognitive Social Psychology: Aguide Book of theory and research-MC. Graw-Hill Book Company U.K. Limited England. 1980.

77- Karl Haberlandt. Allyn & Bacon: Cognitive Psychology. Viacom Company. U.S.A. 1997.

78- Koning- Cynthia-Joar: Validation and Application of the Child and Adolescent Social Perception measure. MSC. University of Alberta-Canada , 1997.

79- Kroll, Barry.M.: Social Cognition ability and writing performance : How are they related? Written – Communication, Journal Article. 1985.

80- Ladd-GW; Kochenderher-BJ; Colenan-CC.: Classroom Peer acceptance, friendship and victimitation: Adistinct relational systems that contribute unequely to Children's School adjustment. Child Development. Dec. 1997.

81- Landau, Erika; eissler, Kinerete: The relationship between emotional maturity, intelligence and creativity in gifted Children. Gifted Education International. Journal Article. ERIC. 1998.

82- Lauren B. Adamson: Communication development during infanc. Publishers. U.S.A. 1996.

83- Lau,-Sirg; Li, Wing. Ling; Chen, - Xiarmei; Cheng, Gong; Siu, Carol- K.K.: The self perception of ability by Chinese children in china and Hong Kong: Gender and Grade differences. Journal Article. Child Development. Social Behavior and personality , 1998.

84- Leippe, Michael- R.; Manion, -Andrew- P.; Romancryk, Ann.: Eyewitness Persuasion : How and how well do fact finders judge the accuracy adults and children's memory reports. Journal Article. Journal of personality and social psychology. Aug. 1992.

85- Leonard W. Doob: Social psychology. Henry Holt and Company New York. March. 1960.

86- Lepore, Stephen J.; and others : Children's perception of social ability: social cognition's and behavioral outcomes in the face of social rejection. Child study Journal. 1989.

87- Lochman, John. E.; Dodge, Kenneth A.: Distorted perception in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys: effects of prior expectations, context and boy's age. Journal Article. Developmental and Psychopathology. 1998.

88- Lyle E. Bowrne, Roger L. Dominowski and Others. : Gognitive Processes Second Edition. U.S.A.

89- Mac Donald, Christine D.: Over all accuracy of Children's awareness of peer perceptions. Meeting Papers. U.S., Indiana . 1995.

90- Magill-Evans, Joyce. Koning, Cyndie. Cameron. Sadava, Anne. Manyk, Kathy: The Child and Adolescent Social Perception Measure. Journal of nonverbal behavior U.S.A. 1995.

91- Malloy TE; Yarlas.A; Montinlo-R.K; Sugarman-DB: Agreement and Accuracy in Children's interpersonal Perceptions: Asocial relations analysis J.Pers-Soc. Psychol. Oct. 1996.

92- Mark Cook: Perceiving Others : The Psychology of interpersonal perception. Methuen and Co. London, Great Britain. 1979.

93- Marvin R., Koller, Oscar W. Rilchie: Sociology of Childhood Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey. Second Edition. USA. 1978.

94- Measelle, Jeffrey R.; Ablow, Jennifer C.; Cowan, Philip A.; Cowan, Carolyn. P.: Assessing Young Children's views of their academic, social and emotional lives: An evaluation of the self perception scales of the Berkeley Puppet Interview Journal Article. Child Development. Dec. 1998.

95- Patrick, Helen; Hicks, Lynley; Ryan, Allison-M.: Relationships of Perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. Journal of early adolescence. May , 1997.

96- Paul Walrlaeick: How Real is Real ? Rardom house Now York. 1976.

97- Peter A. Ornstein: Memory development in Children. Laurence Erbium Associates, publishers Hillsdale, New Jersey. 1978.

98- P.H. Collin, N. Kassia and T. Angle: Harrap's English Dictionary for speakers of Arabic Kernerman Semi-Bilingual Dictionaries Cairo, 1990.

99- Real W. Stevick: Memory Meaning and Method New burg house Publishers, Inc. Rowleg. Massachusetts. U.S.A. 1976.

100- Robert A.Baron: Psychology. Fourth Edition Boston USA 1998.

101- Rubest Kail: The development of Memory in Children Assures of Books in Psychology Purdue University W.H. Freeman and Company. New York. 1990.

102- Smith, Penelope . J.: An exploration of gender issues and their relevance to the perceptions of primary school children. Journal Article. Easly Child Development and care. 1991.

103- Strmomquist Valerie-Jean: Valerie – Jean: Effects of Children's accessible constructs on impression Formation and recall of social Information Ph. D. The University of Wisconsin-Madison. 1995.

104- Terry, - Roger. L.; Macy, Rebecca- J. : Children's social Judgment of Other children who wear eyeglasses. Journal of social behavior and personality. Dec. 1991.

105- Vernon Hamilton and Maydalen D. Veronon: The development of cognitive processes. Academic press London, New York, San Francisco. A Subsidiary of Hascount Brace Jovanoich Publishers. 1976.

106- Wentzel-K.R.; Caldwell K.R.; Caldwell K. : Friendships, peer acceptances and group membership : Relations to academic achievement in middle school child Dev. Dec. 1997.

107- Williams-Keith-Edward: Neuropsychological correlates of social perception among children with and without learning disabilities, Ph.D. University of Mary land. Baltimore-Country 1996.

108- Wright, Jak-C.; Zakniski, Audney-L.; Fisher, Philip: Age differences in correlates of perceived dominance. Social Development. Mar. 1996.

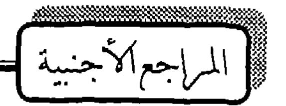
109- Infanctelligence, Prental Classroom. Internet – Mar. 2000. A: Written by: Dr. F. Rene Van de Carr, M. D., Isapracticing obstetrician gynecologist in Hayward, CA., & Dr. Marion Kramer, Chief OB-GYN, Rose hospital hayward, CA.

B.: Merlin Harvard University, Merlin Donald (1991) Donald A. Norman. 1993. Kieran Egan University of Chicago, 1997.

Internet 2000.

110- Psychology – Internet explorer . 2000.

111- System Theory in Psychology. Person Perception. Internet explorer. 2000.



112- WWW.Yahoo.Com/Emotional Intelligence – 1999.

113- WWW.Infantelligence.Com/ "The best stressed list". Astudy of : Curt sandman, Master Degree (M.D.) Apr. 2001 University of California.

114- WWW.Infantelligence.Com/ "Tust Don't call them Flatheads" written by Rita Trujillo, From paper presented at: The American Society for Clinical Nutrition. Apr. 2001.

115- WWW.Infantelligence.Com/ "All Thinking starts with the heart" Report Psychologists: Marc H. Bornstein Ph. D. & Patricia Seuss, Ph.D. Astudy presented at: The National Institution for child health and human development. Apr. 2001 .

ملحق رقم (١)

استمارة تتضمن معلومات عامة
عن الطفل والأسرة

إعداد: الباحـــثة

- قامت الباحثة بإعداد بهذه الاستمارة للتأكد من تجانس العينـــة مـــن حيـــث مســـتوى الأطفال: الاقتصادى ، والاجتماعى، والثقافى.

  وذلك من خلال أسئلة غير مباشرة للتعرف على هذه المستويات.

- وزعت الباحثة الاستمارة على عينة البحث الكلية، وطلبت منهم عرضها علـــى ولـــى الأمر.

- جمعت الباحثة فى اليوم التالى الاستمارات من الأطفال ، وقامت بتحليلها – كمـــا تـــم عرضه بالفصل الرابع بالرسالة – وأتضح من التحليل التجانس المطلـــوب فـــى هـــذه المستويات ، حيث تم تثبيتها لتنقية المتغيرات المراد دراسة العلاقة بينها دون تـــأثير اختلاف هذه المستويات.

- **والاستمارة كالآتى :**

هذه الاستمارة تتضمن معلومات عامة عن الطفل والأسرة لأغراض البحث العلمي، يرجى استيفائها شاكرين لكم تعاونكم

بيانات عامة عن الطفل والأسرة:

١- **نـوع الطفــل** : ذكر ( ) أنثى ( )

٢- **الفرقة الدراسية** :

٣- **تاريخ الميـــلاد** :

٤- **السكــــــن** : مصر الجديدة ( )، مدينة نصر ( ) ، مناطق أخرى تذكر ......

٥- **عدد أفراد الأسرة** : ( ) : < الأب ( )، الأم ( )، الأولاد ( )، آخرون ( )>

٦- **الحالة الصحية العامة للأسرة والطفل : جميع أفراد الأسرة بحالة صحية طبيعية :**

نعم ( ) لا ( )

-يعانى بعض الأفراد من أمراض : تذكر ....

-الحالة الصحية للطفل : جيدة ( )، عادية ( )، يعانى من أمراض ( ).

تذكر ....

٧- **سكن الأسـرة** : -مــــــلك ( )، -إيجار ( )

-عدد الحجرات ( )

-هل للطفل حجرة خاصة : نعم ( )، لا ( ).

٨- **مدى توفر الأجهزة الحديثة لدى الأسرة : ضع علامة (√) أمام الأجهزة المتوفرة بالأسرة ويذكر العدد فى حالة تكرار بعض الأجهزة.**

-تلتفزيون ( )-فيديو ( ) -غسالة ملابس ( )-غسالة صحون ( )

-سيارة ( ) -تليفون موبيل ( ) -كمبيوتر ( ) -أخرى تذكر........

٩- **النشاط الاجتماعى والرياضى والثقافى للأسرة والطفل :**

- هل الأسرة مشتركة فى نادى ؟ نعم ( ) ، لا ( )
- فى حالة الإجابة بنعم يذكر اسم النادي أو الأندية
- هل يمارس الأب ، الأم، والطفل ، والأخوة أية أنشطة رياضية أو اجتماعية أو ثقافية؟

نعم ( )، لا ( )

- فى حالة الإجابة بنعم تذكر الأنشطة منسوبة لمن يمارسها من أفراد الأسرة :
- الأب :..
- الأم :..
- الطفل نفسه :...
- الأخوة والأخوات :..

١٠- **الحالة العملية والمهنية للأب والأم :**

-الأب : المؤهل : العمل :

- الأم : المؤهل : العمل :

ملحق رقم (٢)

اختبار الذكاء المصور لقياس الذكاء العقلى العام

إعداد : أحمد زكى صالح

الخطوات التى مر بها الاختبار قبل تطبيقه بصورة نهائية على عينة البحث الكلية فى التجربة النهاية :

١- تقديم الاختبار لعينة الدراسة الاستطلاعية، بالصورة التى صممها أحمد زكى صالح دون الالتزام بالوقت الذى حدده المؤلف .

٢- تصحيح الاختبار كما جاء بمفتاح تصحيح الاختبار .

٣- عمل تحليل أخطاء لكل فئة عمرية ، بحساب نسبة تكرار الإجابات الخاطئة لكل سؤال .

٤- استبعاد الأسئلة التى حصلت على تكرار خطأ ، أو نسبة خطأ من ٨٠% إلى ١٠٠% وذلك فيما يخص كل فئة عمرية .

٥- تطبيق الاختبار بصورة نهائية بعد استبعاد الأسئلة غير المناسبة ، والتى تختلف باختلاف العمر .

وفيما يلى عرض صور الاختبار كما طبقتها الباحثة فى التجربة الاستطلاعية، يليها جدول يعبر عن الأسئلة المحذوفة وبالتالى الأسئلة المطبقة فى التجربة النهائية وذلك بعد إجراء المعالجات سابقة الذكر .

(١) الاختبار فى صورته الأولي كما تم تطبيقه فى التجربة الاستطلاعية

الاســـم : ....

الســـن : ....

تاريخ اليـــوم : ....

الدرجة

تعليمات :

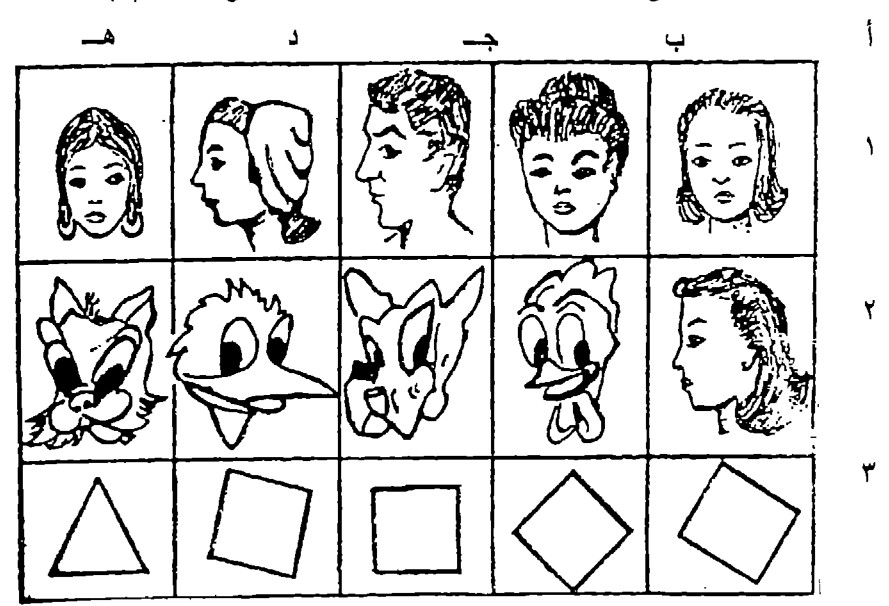
يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء.

ويوجد فى هذا الاختبار مجموعات من الصور كل مجموعة تتكون من خمس صـــور أو خمسة أشكال، أربعة منها متفقة أو متشابهة فى صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقـــط هو **المختلف** عن الباقين .

والمطلوب منك فى هذا الاختبار أن تبحث عن هذا الشـــكل المختلـــف بيـــن أفـــراد المجموعة الواحدة وتضع عليه علامة (×).

والآن فلنتدرب على بعض الأمثلة حتى نتأكد من فهمنا لهذا النوع من المشاكل :

ابحث عن الشكل المخالف فى كل مجموعة من المجموعات الآتية وضع علامة (×).



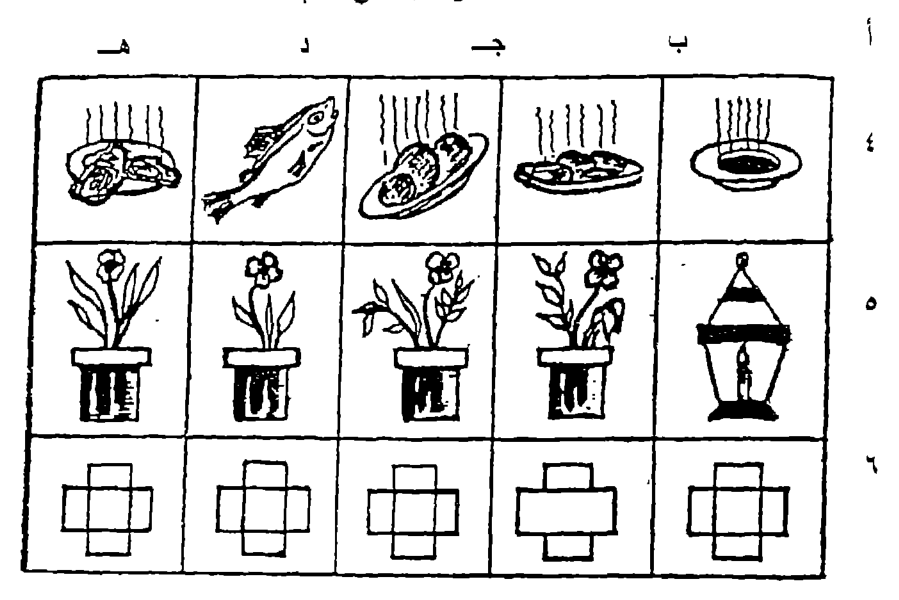
ما هو الشكل المخالف فى المجموعة رقم (أ)؟

لاحظ أن كل الصور تعبر عن "بنت" أو "سيدة" ما عدا الصورة (جـ) فهى تعبر عن رجل، ولذلك يجب أن نضع عليها علامة (×).

أما فى المثال رقم (٢) فإن الشكل المخالف هو (أ) ، لماذا ؟

وفى المثال رقم (٣) فإن الشكل المخالف هو (هـ) ، لماذا ؟

والآن أجب عن الأسئلة التالية بنفسك وحينا تنتهى منها ضع القلم.



الإجابة الصحيحة فى المثال رقم (٤) هى (د) لماذا ؟

والإجابة الصحيحة فى المثال رقم (٥) هى (أ) لماذا ؟

والإجابة الصحيحة فى المثال رقم (٦) هى (ب) لماذا ؟

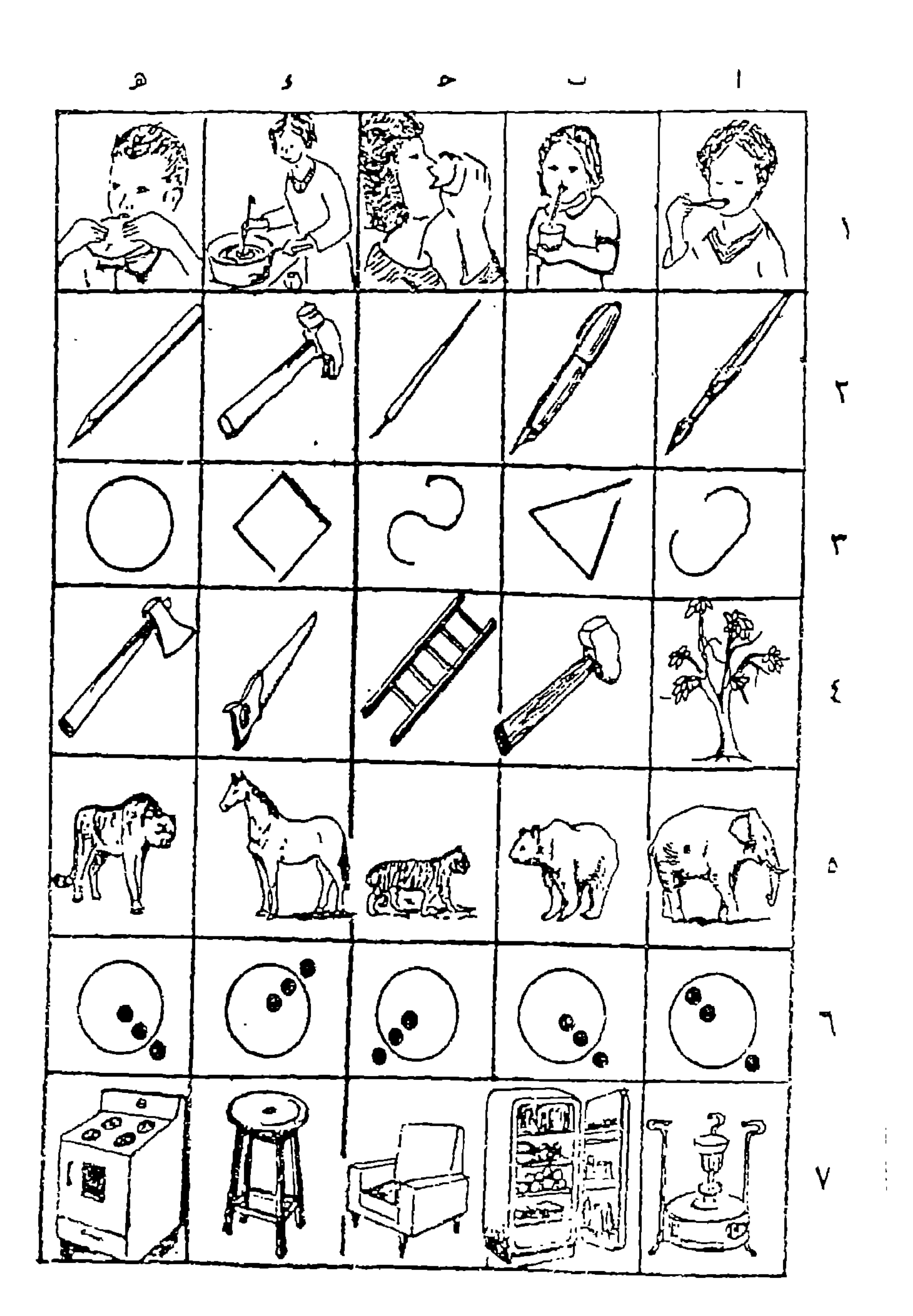
والآن قد فهمت هذا النوع من المشاكل. المطلوب منك الآن أن تعمل بسرعة ودقـــة ولا ترتكب أخطاء ، لا تضيع وقتاً طويلاً فى سؤال واحد. **ستعطى عشر دقائق فقـط للإجابـة عن الأسئلة** فى هذه الكراسة ، وهى ستون سؤالاً.

ليس من المفروض أن تحل كل الأسئلة . لا تضيع وقتاً طويلاً فى سؤال واحد.

حينما تعطى تعليمات بالإجابة ابدأ واستمر فى الإجابة عن أسئلة الاختبار حتى يطلب منك أن تضع القلم.

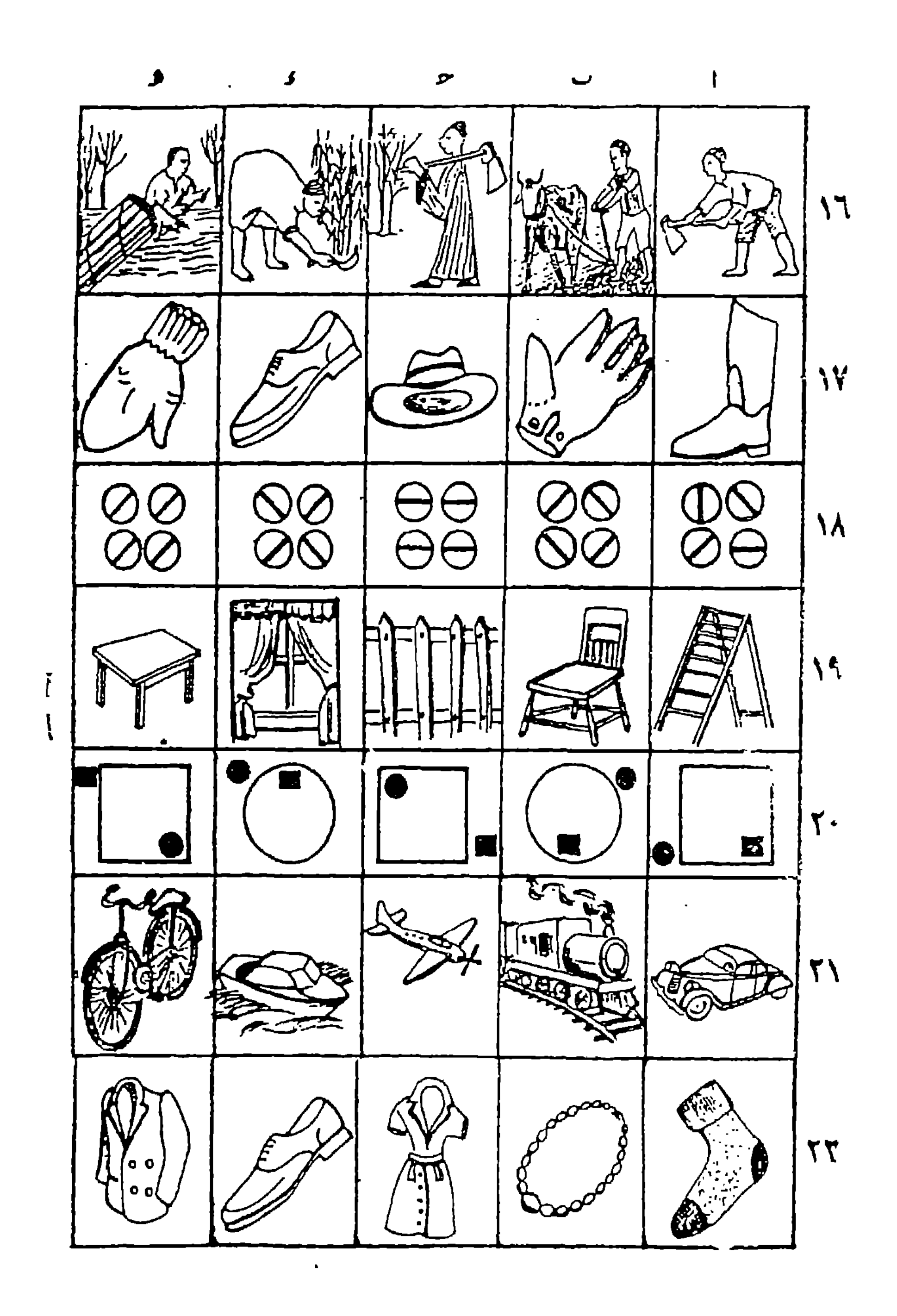
لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يؤذن لك.

ولا تسأل أسئلة كيلا تضيع وقتاً .



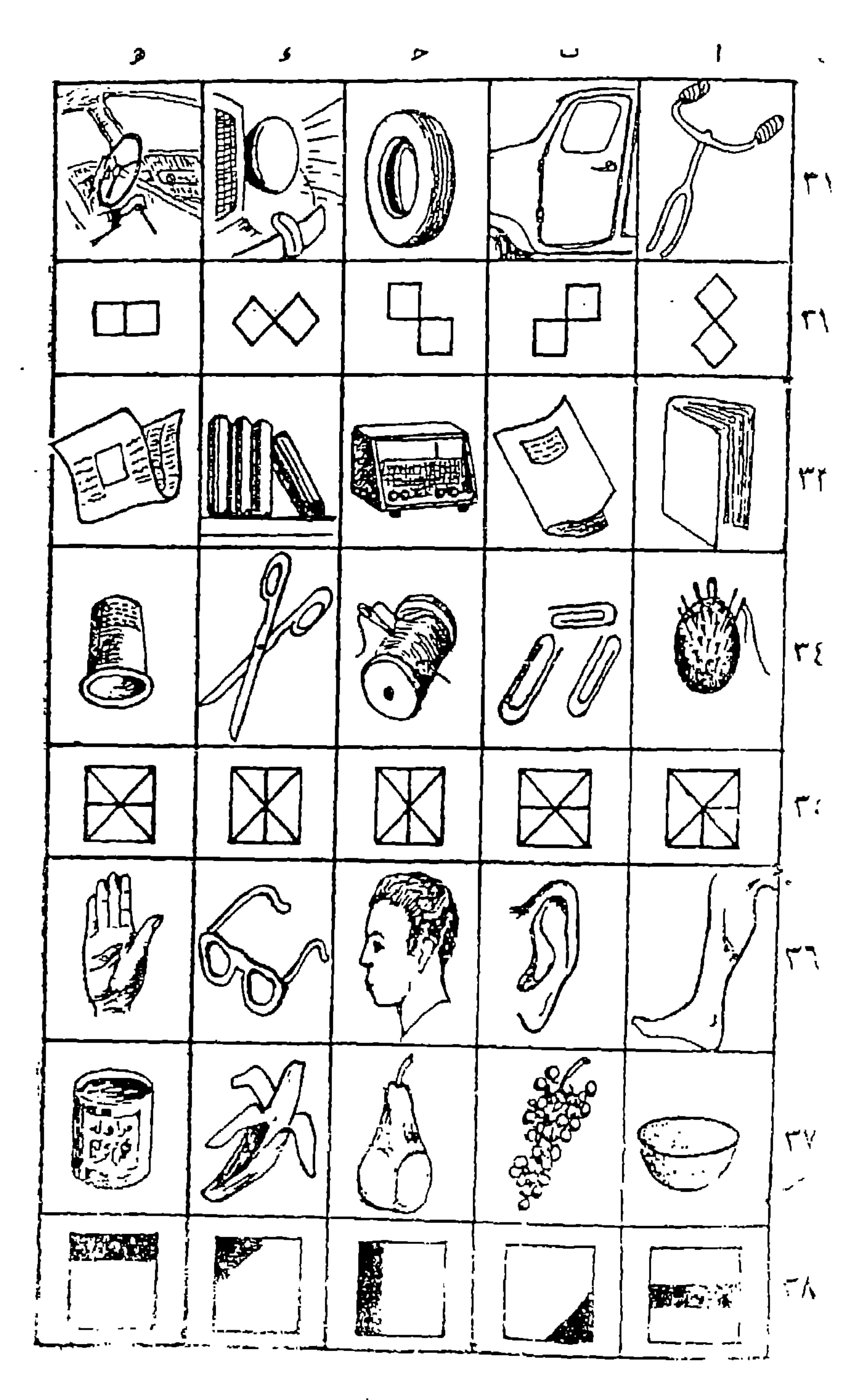
هـ
د
حـ
ب
ا
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧

	ا	ب	جـ	د	هـ
٨					
٩					
١٠					
١١					
١٢					
١٣					
١٤					
١٥					

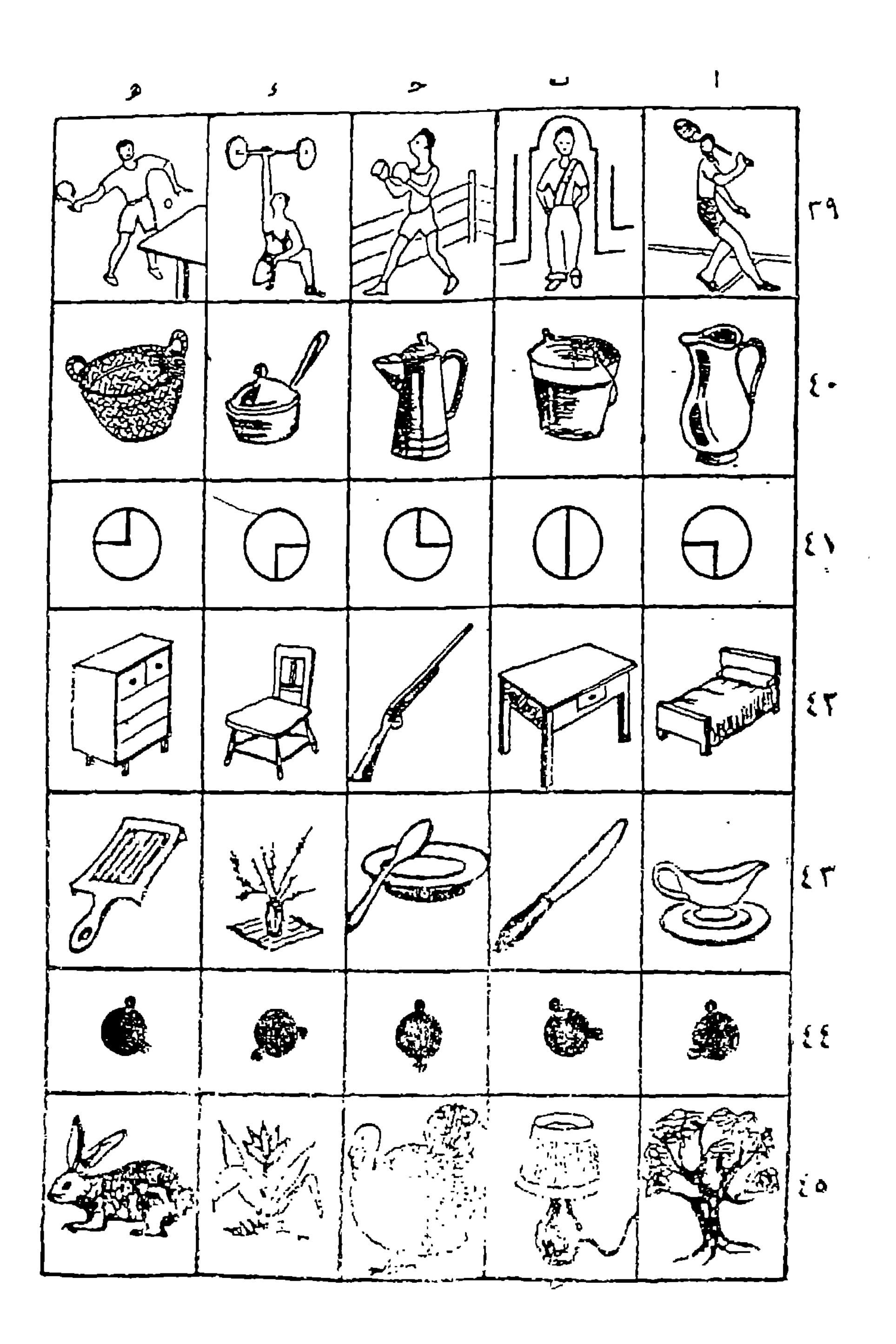


هـ
د
جـ
ب
ا
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢

	ا	ب	حـ	د	هـ
٢٣					
٢٤					
٢٥					
٢٦					
٢٧					
٢٨					
٢٩					
٣٠					

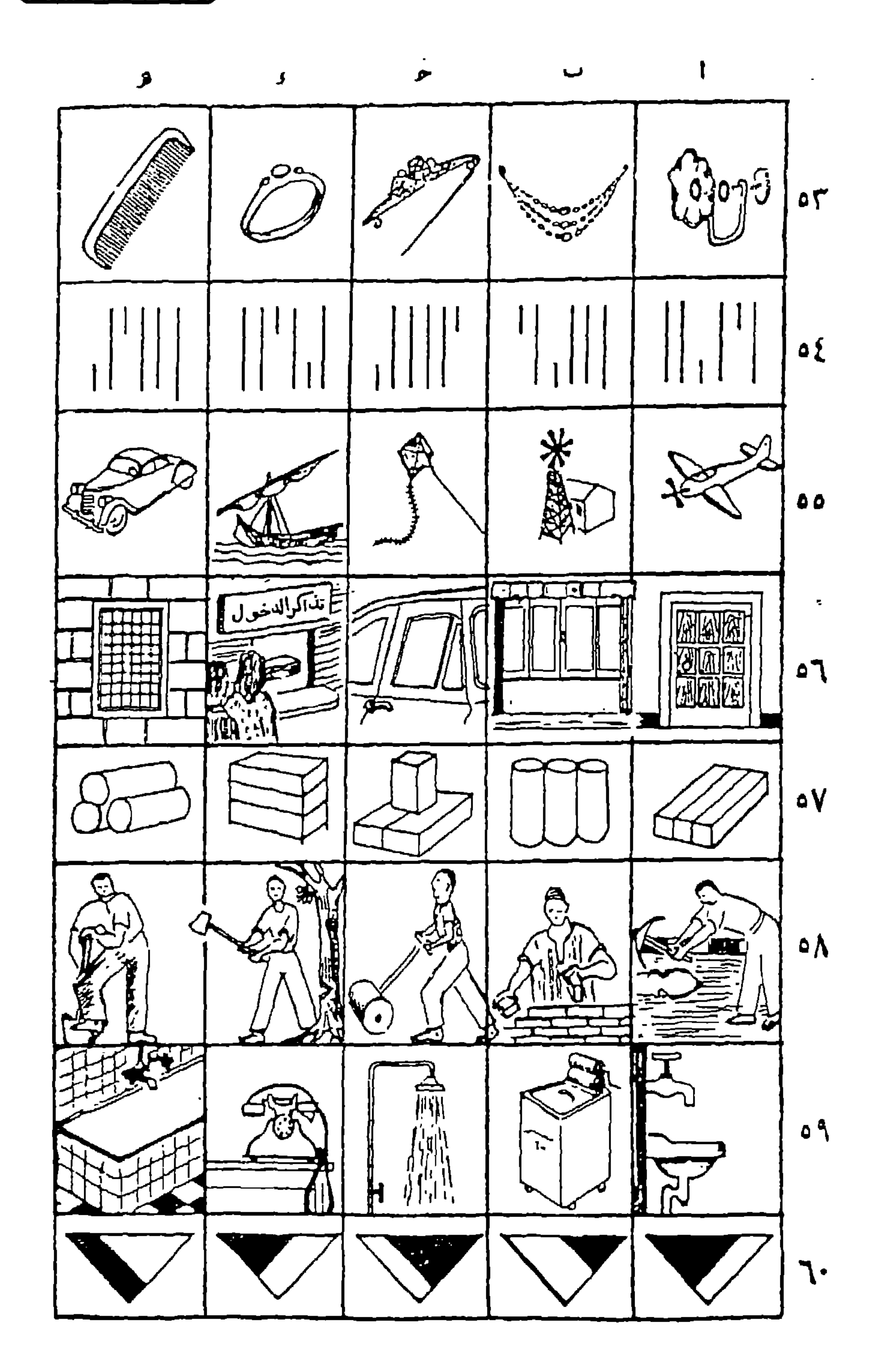


هـ
ء
حـ
ب
ا
٣١
٣١
٣٢
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨



ا
ب
جـ
د
هـ
٣٩
٤٠
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥

	أ	ب	ج	د	هـ
٤٦					
٤٧					
٤٨					
٤٩					
٥٠					
٥١					
٥٢					



هـ
د
جـ
ب
أ
٥٣
٥٤
٥٥
تذاكر الدخول
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠

والجدول التالي (١٧): مثل ملخصاً للصور السابقة ، من خلال بيان بالأسئلة المحذوفة بكـل فئة :

الفئة العمرية أو السنة الدراسية	عدد		أرقام الأسئلة المحذوفة بكل فئة
	الأسئلة المستبقاه	الأسئلة المحذوفة	
١- الصف الثانى الابتدائــى (٨ - ٩) سنوات.	٥١	٩	١٠/١١/١٤/١٨/١٩/٢٤/٢٩/٥٦/٥٧/
٢- الصف الثالث الابتدائــى (٩ – ١٠) سنوات.	٥١	٩	١١/١٦/١٨/١٩/٢٠/٣٠/٥٦/٥٨/٦٠
٣-الصف الرابع الابتدائــى (١٠- ١١) سنة	٥٢	٨	٥/١٦/١٩/٢١/٣٤/٥٤/٥٥/٥٦
٤- الصف الخامس الابتدائى (١١ –١٢) سنة	٥٢	٨	٥/١٤/١٩/٢٠/٢١/٣٧/٥٥/٥٦

جدول (١٨):

مفتاح تصحيح الاختبار : حيث رقم السؤال يقابله رقم الاختيار الصحيح.

- الاختيار الصحيح يعطى (١) درجة ، والخاطئ (صفر) ∴ الدرجة الكلية (٥١، ٥٢) حسب المرحلة.

السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب
١	د	٩	د	١٧	جـ	٢٥	ب	٣٣	جـ	٤١	ب	٤٩	جـ	٥٧	جـ
٢	د	١٠	أ	١٨	أ	٢٦	د	٣٤	ب	٤٢	جـ	٥٠	جـ	٥٨	ب
٣	هـ	١١	ب	١٩	هـ	٢٧	د	٣٥	أ	٤٣	د	٥١	هـ	٥٩	د
٤	أ	١٢	ب	٢٠	أ	٢٨	هـ	٣٦	د	٤٤	جـ	٥٢	د	٦٠	هـ
٥	د	١٣	هـ	٢١	هـ	٢٩	هـ	٣٧	هـ	٤٥	ب	٥٣	هـ	–	–
٦	أ	١٤	أ	٢٢	ب	٣٠	جـ	٣٨	أ	٤٦	ب	٥٤	جـ	من كراسة تعليمات الاختبار ص٨	
٧	جـ	١٥	أ	٢٣	ب	٣١	أ	٣٩	ب	٤٧	أ	٥٥	هـ		
٨	أ	١٦	جـ	٢٤	د	٣٢	هـ	٤٠	هـ	٤٨	د	٥٦	أ		

- الاختبار جماعى يطبق فى جلسة واحدة مدة ٣٠ ق لجميع المراحل.

ملحق رقم (٣)

مقياس : الذكاء الوجدانى

إعداد: الباحـــثة

خطوات إعداد المقياس :

١- قامت الباحثة بصياغة خمسة أسئلة ، ليعبر كل سؤال منها عن شكل من أشكال الذكـــاء الوجدانى فى مواقف سلوكية إجرائية .

٢- لا يتطلب هذا المقياس إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فكل استجابة للطفل تعـــبر عـــن درجة ذكائه الوجدانى.

٣- استفادت الباحثة من التجربة الاستطلاعية فى تحديد اختيارات الإجابة بالنسبة لكل سؤال بما يناسب كل مرحلة عمرية ، وذلك بمراجعة كتابات الأطفال وتصنيفها.

٤- قامت الباحثة فى الصورة النهائية للاختبار بتحديد اختيارات كل سؤال بما يناســب كــل مرحلة، أى أن الأسئلة ظلت كما هى، ولكن اختبارات الإجابة اختلفت باختلاف العمر.

وفيما يلي عرض للصورة الأولية للمقياس ثم لأشكال الإجابة على المقياس بالنسبة لكل صف أو فئة عمرية كما أعادت الباحثة كتابتها كما جاء على لسان أو بقلم الأطفال، وصنفتها الباحثة بالنسبة لكل فئة عمرية، ثم الصورة النهائية للمقياس بعد المعالجات السابقة.

مقياس الذكاء الوجدانى فى صورته الأولية :

الاسم: **الصف :**

١- تعمل إيه لو صحابك اللى بتلعب معاهم خدوا منك لعبك كلها ؟

....

....

٢- تعمل إيه لو حد من صحابك اللى بتعلب معاهم خلاك تعمل زى ما هو عاوز من غير ما تكون موافق ؟

....

....

٣- تعمل إيه لو خدت درجة أقل من اللى إنت شايف إنك تستحقها ؟

....

....

٤- ياترى اللى تحب إنه يكون صاحبك تكون صفاته إيه ؟

....

....

٥- تعمل إيه لو حسيت إنك عاوز تنام أو تلعب أو تشوف التلفزيون أو تخرج ووراك واجب لسة ما خلصتوش ؟

....

....

جدول (٩) : أشكال الإجابة على أسئلة مقياس الذكاء الوجدانى للصف الخامس السن (١١-١٢) سنة.

م. الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
١-	(١) أحافظ على حاجتى وأقول لهم ألا يفعلوا ذلك مرة أخرى وإلا لن ألعب معهم .
	(٢) لن أفعل ذلك إلا لو فى مصلحتى ولن ألعب معه.
	(٣) أحزن وأحاول بذل كل مجهودى بامتحان آخر .
	(٤) طيب – مؤدب يحترم الكبير ويعطف على الصغير.
	(٥) أعمل واجبى الأول وبعدين أعمل أى شئ.
٢-	(١) مش ها ألعب تانى وأشتكى لأمهاتهم وأحافظ على حاجتى.
	(٢) مالعبش معاه أو أقترح لعبة ثانية ولو ما وافقش على اللعبة ما ألعبش معاه.
	(٣) أحسن جهدى فى امتحان ثانى وأخذ درجة جميلة.
	(٤) يكتم السر – متعاون بشدة – يشارك فى الأفراح والأحزان – متعلم .
	(٥) أخلص بسرعة حتى أعمل اللى عاوزه.
٣-	(١) أقول هاتوا اللعب.
	(٢) أخاصمه.
	(٣) أزعل.
	(٤) صادق ومسلم .
	(٥) أخلص واجبى بسرعة.
٤-	(١) أقول للمعلم وأخدها وأصاحبهم تانى مادام ما يخدوش لعبى.
	(٢) لا أصاحبه مرة أخرى.
	(٣) أعيط وأزعل جداً .
	(٤) مؤدب – يحترم الكبار – شاطر – حسن مش أنانى .
	(٥) أعمل الواجب ثم أعمل اللى أنا عايزه.
٥-	(١) أقول لهم الله يسامحكم وما العبش معاهم تانى .
	(٢) أقول له أنا حر .
	(٣) أبكى وأندم على ما حدث .
	(٤) مؤدب – يحترم الكبير يعطف على الصغير – يقول الحق .
	(٥) أكتب واجبى بسرعة وأخرج.

تابع جدول (٩) :

م الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
م الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
٦-	(١) أقول لهم ربنا يسامحكم وما ألعبش معاهم تانى .
	(٢) أقول له أنا حر أعمل اللي عاوزه .
	(٣) أزعل جداً وأبكي .
	(٤) طيب مخلص مؤدب يحترم الكبار ويعطف علي الصغار.
	(٥) أخلصه بسرعة جداً وأعمل اللى عاوزه.
٧-	(١) أقول له هذه لعبتى .
	(٢) أخاصمهم.
	(٣) أقول للميس غشاشة .
	(٤) يكتم السر ويستر العيوب.
	(٥) أخلص الواجب أولاً.
٨-	(١) أقول له هات اللعبة وأنصحه ألا يأخذها من حد آخر.
	(٢) أقول له لا تكلمنى بعد اليوم ..
	(٣) تكون الميس غلطانة.
	(٤) -
	(٥) أخلص الواجب وبعدين ألعب وأخرج .
٩-	(١) أخاصمهم وأخد منهم لعبى.
	(٢) لا أوافق .
	(٣) أحمد الله.
	(٤) طويل ومهذب .
	(٥) أخلصه الأول.
١٠-	(١) أخاصمهم وأخد منهم لعبى.
	(٢) -.
	(٣) أحمد الله .
	(٤) مهذب وشعره ناعم وطيب .
	(٥) أخلصه الأول وبعدين أعمل اللى عايزه.

جدول (١٠) : الصف الرابع (١٠-١١) سنة.

م الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
١-	(١) أقول لهم لا تتدخلوا أنا لعبة وأنتم لعبة .
	(٢) لا ألعب معه.
	(٣) أبكي ولكن أذاكر لأجيب درجة أعلي .
	(٤) مؤدب شاطر يحبني ولا يتخلى عني وقت الشدة.
	(٥) أذاكر بعد أن ألعب أو أشوف التليفزيون.
٢-	(١) أطلب منهم أخذ اللعب دون خناق وألاعبهم معي.
	(٢) لا ألعب معه.
	(٣) أطلب من معلمى أن يراجع الدرجة بأدب .
	(٤) صادق وأمين وعلى خلق ودين ولا يتخلى عن صديقه وقت الشدة.
	(٥) أحاول أن أخلص الواجب فى أقل وقت.
٣-	(١) ما ألعبش معاهم وأحاول استرداد حاجاتي.
	(٢) أخاصمه ولا أكلمه.
	(٣) أحاول أحسن مجموعي المرة القادمة.
	(٤) على خلق ودين ويقف بجانبى وقت الشدة .
	(٥) أخلص واجبى أوام
٤-	(١) إلى (٤) - .
	(٥) أخلص الواجب .
٥-	(١) أخذ اللعب من غير ضرب .
	(٢) أخاصمه.
	(٣) أحاول أن أذاكر واجتهد.
	(٤) مؤدب وعلى خلق ودين ويحبنى واحبه .
	(٥) أخلص الواجب.

تابع جدول (١٠):

م. الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
٦-	(١) أقول له هات اللعبة .
	(٢) ملعبش .
	(٣) أزعل وأقول للمستر .
	(٤) أختار الأخيار.
	(٥) أخلص الواجب وأنزل ألعب .
٧-	(١) أقول له هات لعبتي عشان عايزها ألعب بها .
	(٢) ما ألعبش معاه.
	(٣) أذاكر عشان أجيب نمرة أستحقها .
	(٤) ما يكنش كذاب ويشاركنى الأفراح والأحزان ويتكم السر ويستر العيوب.
	(٥) أخلص الواجب وأعمل اللى أنا عايزه.
٨-	(١) أجرى وراه .
	(٢) لا ألعب .
	(٣) أذاكر وأخد أكبر درجة.
	(٤) يكون طيب وصادق ومخلص.
	(٥) أخلصه وأنزل ألعب.
٩-	(١) أزعل منهم وما أكلمهمش .
	(٢) لا ألعب.
	(٣) أذاكر وأجيب أكثر.
	(٤) طيب وصادق.
	(٥) أخلص وأنزل ألعب .
١٠-	(١) أدافع عن نفسي.
	(٢) لا ألعب.
	(٣) أتالب بحقى .
	(٤) لا يكون وحش .
	(٥) أذاكر وأخلص .

جدول (١١) : الصف الثالث السن (٩-١٠) سنوات.

م. الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
١-	(١) أزعل منهم .
	(٢) لا ألعب .
	(٣) -.
	(٤) مؤدب وكويس وحلو.
	(٥) أذاكر وبعدين ألعب وبعدين أتفرج على التلفزيون وبعدين أنام.
٢-	(١) أقول لأمي أو أقول لهم الله يسامحكم.
	(٢) أقول لأمي أو أخاصمهم.
	(٣) أزعل أو أقول للمدرسة .
	(٤) يقف معايا عشان نحمي نفسنا ويشاركني لعبي ولما أعمل الواجب.
	(٥) أفكر وأول حاجة أعملها واجبي وبعدين أخرج.
٣-	(١) أزعل منهم وأخد منهم لعبي .
	(٢) - .
	(٣) -.
	(٤) جميلة ومؤدبة وأخلاقها حسنة .
	(٥) أخلص وبعد كدة أعمل اللي أنا عاوزه.
٤-	(١) أزعل منهم.
	(٢) لا ألعب .
	(٣) -.
	(٤) -.
	(٥) أذاكر وبعدين ألعب براحتي.
٥-	(١) -.
	(٢) لا ألعب .
	(٣) أذاكر .
	(٤) كويس ومش وحش .
	(٥) أخلص واجبي.

تابع جدول (١١)

م الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
٦-	(١) أزعل منهم .
	(٢) أخاصمهم.
	(٣) أزعل وأبكي .
	(٤) كويس ويلعب معايا.
	(٥) أكتب الواجب وأخرج.
٧-	(١) أخدها منه .
	(٢) لا ألعب.
	(٣) أطلب حقي.
	(٤) أمين وطيب.
	(٥) أذاكر الأول.
٨-	(١) أزعل منهم.
	(٢) ألعب معاه.
	(٣) أزعل .
	(٤) كويس .
	(٥) أعمله الأول وأخرج بعد كده.
٩-	(١) أقول له لو سمحت أديني اللعبة وأخذ منه لعبته لحد ما يدينى اللعبة.
	(٢) أخاصمه.
	(٣) أقول للأستاذ .
	(٤) -.
	(٥) أخلص واجبى بسرعة.
١٠-	(١) أخدها منه .
	(٢) لا ألعب.
	(٣) أطلب حقي .
	(٤) أمين وطيب.
	(٥) أذاكر الأول.

جدول (١٢) : الصف الثاني السن (٨-٩) سنوات .

م. الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
١-	(١) أزعل منهم ولا أصاحبهم أبداً وأشتكى منهم.
	(٢) أخاصمهم ولا أوافق على أى حاجة يقولوهالي.
	(٣) لا أزعل وأبارك اللي جاب الدرجة النهائية.
	(٤) مؤدب وأخلاقه طيبة ويكره الشر.
	(٥) أخلص الواجب الأول وبعد كده أعمل اللى عايزاه.
٢-	(١) أزعل منهم .
	(٢) مش هاألعب معاهم.
	(٣) أروح للمستر وأقول أذا عملت صح وحضرتك علمتلى لى غلط .
	(٤) نظيف ويعمل واجبه .
	(٥) أعمل الواجب وبعدين أخرج.
٣-	(١) أشكتى منهم .
	(٢) أقول لا أنا مش موافق .
	(٣) أفرح له .
	(٤) مؤدب ومتربى .
	(٥) أخلص الأول وبعدين ألعب.
٤-	(١) أزعل منهم ولا أصاحبهم أبداً .
	(٢) لا أوافق على أى حاجة يقولوا هالي أبداً.
	(٣) لا أزعل.
	(٤) بيذاكر كويس .
	(٥) أعمله قبل ما أخرج.
٥-	(١) أشتكى منهم.
	(٢) لا أنا مش موافق .
	(٣) أفرح له.
	(٤) مؤدب ومتربى.
	(٥) أخلص الأول وبعدين ألعب.

تابع جدول (١٢) :

م الأطفال	أرقام الأسئلة وشكل الإجابة
٦-	(١) أقول له لو سمحت أديني لعبتي.
	(٢) لا أوافق .
	(٣) أوافق عليها.
	(٤) تكون صفاته كويسة.
	(٥) أخلص اللى ورايا وأعمل اللى عاوزه.
٧-	(١) لا ألعب معاهم ولا أصاحبهم .
	(٢) ملعبش معاهم.
	(٣) أزعل.
	(٤) مسلم.
	(٥) أعمل الواجب.
٨-	(١) أقول له أنا لا أصاحبك.
	(٢) أخاصمه.
	(٣) - .
	(٤) مؤدب وبيتكلم بأدب.
	(٥) أخلص الواجب وبعدين أعمل هذه الأشياء.
٩-	(١) أزعل منهم ولا أصاحبهم أبداً.
	(٢) لا أوافق .
	(٣) أعيط وأقول لماما.
	(٤) نعم ألعب مع صحابي وأصاحبهم.
	(٥) أعمل الواجب قبل ما أنام.
١٠-	(١) أزعل منهم ولا أصاحبهم.
	(٢) مش هاألعب معاهم.
	(٣) أعيط .
	(٤) لما أحتاج حاجة أقول له.
	(٥) أتفرج على التلفزيون وبعد ما يخلص البرنامج أعمل الواجب .

تعقيب على الجداول السابقة :

يظهر من الجداول السابقة أن الباحثة فرغت إجابات ٤٠ طفل وطفلة ، هم أطفـال العينة الاستطلاعية، بحيث جمعت كل ١٠ أطفال يعبرون عن مرحلة عمريـــة معينــة فــى جدول، ووضعت أرقام تعبر عن كل طفل ، ثم إجابات كل طفل على كل ســؤال أى أعــادت كتابة (٢٠٠) إجابة (٥ أسئلة لكل طفل × ٤٠ طفل، وصنفتها إلى ٤ فئات هــى الفصــول الأربعة أو مراحل العمر الأربعة (٨-٩)، (٩-١٠)، (١٠-١١) ، (١١-١٢).

بعد ذلك قامت الباحثة بمراجعة إجابات كل سؤال ٤ مرات أى بالنسبة لكل مرحلة عمرية، ووضعت هذه الإجابات كاختيارات للإجابة بالنسبة لكل سن، وهى فى المتوســـط ٥ اختيارات تقريباً، واقترحت أحد الاختيارات فى السؤال الخامس بما يتناسب وخبرة المرحلــة العمرية المطبق عليها.

تركت الباحثة آخر اختيار بالنسبة لجميع البنود فى كل المراحل مفتوحاً ، وعبرت عنه بالكلمة : أخرى.... أى لو كانت هناك اختيارات أخرى فأذكرها، وذلك تحسباً للجديد أو لأى تعبير آخر يمكن للطفل أن يضيفه، وتحدد درجة هذا الاختيار بناء على درجة تشــابهها أى تشابهه إجابة هذا الاختيار من حيث المضمون مع أى اختيار سابق حددت درجته.

وفيما يلى الصور النهائية للمقياس ، ويعقبها مفتاح التصحيح.

مقياس الذكاء الوجدانى فى صورته النهائية

(٨-٩ سنوات)

الاسم: **الصف :** الثانى الابتدائى

١-تعمل إيه لو صحابك اللى بتلعب معاهم خدوا منك لعبك كلها؟

أ- أقول لهم لو سمحتوا إدونى لعبتى.

ب- أقول لهم لو اخدتم لعبتى أنا لن أصاحبكم.

جـ- أشتكيهم. د- لا العب معهم.

هـ- أزعل منهم ولا أصاحبهم ابداً. و - أخرى.........

٢-تعمل إيه لو حد من صحابك اللى بتلعب معاهم خلاك تعمل زى ما هو عاوز من غير ما تكون موافق؟

أ- ألعب مغاهم شوية زى ما هما عاوزين.

ب- أشتكيهم.

جـ- ما ألعبش معاهم.

د- أقول لا أنا مش موافق.

هـ- أخاصمه ولا أوافق على اى حاجة يقولوها لى ابدا. و - أخرى..........

٣-تعمل إيه لو خدت درجة أقل من اللى أنت شايف أنك تستحقها ؟

أ- لا أزعل وأبارك للى جاب الدرجة النهائية.

ب- أروح للمستر واقول له أنا عملت صح وحضرتك عملت لى غلط.

جـ- لا أزعل. د- لا أوافق على الدرجة.

هـ- أعيط وأزعل وأقول لماما . و - أخرى..........

٤-اترى اللى تحب انه يكون صاحبك تكون صفاته ايه ؟

أ- لما أحتاج حاجة اقوله .

ب- مؤدب ومتربى.

جـ- بيذاكر كويس. د- نظيف ويعمل واجبه

هـ- مؤدب وأخلاقه طيبة ويكره الشر. و - اخرى ....

٥- تعمل ايه لو حسيت إنك عاوز تنام أو تخرج أو تشوف التلفزيون ووراك واجب لسه ما خلصتوش ؟

أ- أنظم وقتى عشان أقدر أعمل الواجب وأعمل اللى أنا عاوزه كمان.

ب- أخلص الواجب الأول.

جـ- أخلص الواجب بسرعة جداً. د- أعمل اللى أقدر عليه.

هـ- أعمل اللى أنا عاوزه . و- أخرى..........

مقياس الذكاء الوجدانى فى صورته النهائية
(٩–١٠ سنوات)

الاسم : الصف : الثالث الابتدائى

١–تعمل إيه لو صحابك اللى بتلعب معاهم خدوا منك لعبك كلها؟

أ- أقول لهم لو سمحتوا أدونى اللعبة وأخد منهم لعبهم لحد ما يدونى لعبتى.

ب- أخذ منهم لعبى.

جـ- أزعل منهم واخذ لعبى.

د- أقول لأمى او أقول لهم الله يسامحكم.

هـ- أزعل منهم . و – أخرى........

٢–تعمل إيه لو حد من صحابك اللى بتلعب معاهم خلاك تعمل زى ما هو عاوز من غير ما تكون موافق؟

أ- ممكن العب معاه.

ب- ألعب معاه شوية بس أو أعمل زى ما هو عاوز بس مش على طول.

جـ- أشتكى لأمى أو للمدرسة.

د- لا ألعب معه. هـ- أخاصمه .

و – أخرى..........

٣–تعمل إيه لو خدت درجة أقل من اللى أنت شايف أنك تستحقها ؟

أ- أذاكر.

ب- أزعل وأقول للمدرسة.

جـ- أطالب بحقى. د- أحمد ربنا.

هـ- أزعل وابكى . و – أخرى...........

٤ -ياترى اللى تحب انه يكون صاحبك تكون صفاته إيه ؟

أ- يقف معايا عشان نحمى نفسنا ويشاركنى لعبى ولما أعمل الواجب.

ب- أمين وطيب.

جـ- كويس ويلعب معايا. د- حلو ومؤدب وأخلاقه حسنة.

هـ- كويس وحلو. و - أخرى.........

٥- تعمل إيه لو حسيت إنك عاوز تنام أو تخرج أو تشوف التلفزيون ووراك واجب لسه ما خلصتوش ؟

أ- أكتب الواجب بسرعة جدا.

ب- أتفرج على التلفزيون وبعد ما يخلص البرنامج أعمل الواجب.

جـ- أعمل الواجب ولو بقى وقت ألعب.

د- أخلى شوية وقت للعب والخروج والتلفزيون وشوية وقت للمذاكرة والواجب.

هـ- أخرى.........

مقياس الذكاء الوجدانى فى صورته النهائية

(١٠-١١ سنة)

الاسم : **الصف :** الرابع الابتدائى

أ- تعمل إيه لو صحابك اللى بتلعب معاهم خدوا منك لعبك كلها؟

أ- أطلب منهم أخذ اللعب دون خناق وألاعبهم معى.

ب- ما ألعبش معاهم وأحاول استرداد حاجاتى.

جـ- أقول لهم هاتوا لعبى عشان عايزها ألعب بيها.

د- أدافع عن نفسى. هـ- أزعل منهم وما اكلمهمش .

و - أخرى.........

٢- تعمل إيه لو حد من صحابك اللى بتلعب معاهم خلاك تعمل زى ما هو عاوز من غير ما تكون موافق؟

أ- أوافقه إذا وافق أن ألعب على كيفه مرة وعلى كيفى مرة.

ب- أقول له كل واحد يعمل اللى عايزه.

جـ- اقترح عليه لعبة ثانية تعجبه وتعجبنى فى نفس الوقت.

د- ما اوأفقش.

هـ- أخاصمه ولا ألعب معه . و - أخرى.........

٣- تعمل إيه لو خدت درجة أقل من اللى انت شايف انك تستحقها ؟

أ- أحاول أن أذاكر واجتهد عشان احسن مجموعى المرة القادمة.

ب- أبكى ولكن أذاكر لاجيب درجة اعلى.

جـ- أطلب من معلمى أن يراجع الدرجة بأدب.

د- أطالب بحقى. هـ- أعيط .

و - أخرى...........

٤- ياترى اللى تحب إنه يكون صاحبك تكون صفاته ايه ؟

أ- صادق وأمين .

ب- يشاركنى فى الافراح والاحزان.

جـ- يكتم السر. د- يستر العيوب

هـ- على خلق ويحبنى واحبه. و - خير (من الأخيار- طيب) .

ز- شاطر ومؤدب. ح- ما يكنش وحش.

ط- أخرى.........

٥- تعمل ايه لو حسيت إنك عاوز تنام أو تخرج أو تشوف التلفزيـون ووراك واجب لسه ما خلصتوش ؟

أ- أنظم وقتى عشان أقدر أعمل الواجب وأعمل اللى أنا عاوزه كمان.

ب- أخلص الواجب الأول. جـ- أخلص الواجب بسرعة جداً.

د- أعمل اللى أقدر عليه. هـ- أعمل اللى أنا عاوزه .

و- أخرى.........

مقياس الذكاء الوجدانى فى صورته النهائية

(١١-١٢ سنة)

الاسم: **الصف**: الخامس الابتدائى

١- تعمل إيه لو صحابك اللى بتلعب معاهم خدوا منك لعبك كلها؟

أ- أقول لهم ألا يفعلوا ذلك مرة أخرى وإلا لن ألعب معهم وأحافظ على حاجتى.

ب- آخذ لعبى وأنصحهم ألا يفعلوا ذلك مرة أخرى مع حد آخر.

جـ- أشتكى للمعلم أو لأمهاتهم وأخذ لعبى.

د- أخاصمهم وأخذ منهم لعبى. هـ- أقول لهم هذه لعبى .

و - أخرى.........

٢- تعمل إيه لو حد من صحابك اللى بتلعب معاهم خلاك تعمل زى ما هو عاوز من غير ما تكون موافق؟

أ- لن أفعل ذلك إلا لو فى مصلحتى وإلا لن ألعب معه.

ب- أقترح لعبة ثانية ولو ماوافقش على اللعبة ما ألعبش معاه.

جـ- أقول له أنا حر أعمل اللى أنا عاوزه.

د- لا أوافق. هـ- أخاصمه ولا ألعب معه وأقول له لا تكلمنى بعد اليوم

و - أخرى.........

٣- تعمل إيه لو خدت درجة أقل من اللى إنت شايف إنك تستحقها ؟

أ- أحسن جهدى فى امتحان ثان وأخذ درجة جميلة.

ب- أحزن وأحاول بذلك كل مجهودى بامتحان آخر.

جـ- أندم على ما حدث. د- أقول للميس.

هـــ- أحمد ربنا .　　　　و - أزعل جدا وأبكى.

ز- أخرى.............

٤- ياترى اللى تحب انه يكون صاحبك تكون صفاته ايه ؟

أ- متعاون معى وقت الشدة .

ب- يشاركنى فى الافراح والاحزان.

جـــ- يكتم السر.　　　　د- طيب ومخلص وصادق ومش اتانى

هـــ- مؤدب يحترم الكبير ويعطف على الصغير.　و - يكتم السر .

ز- طويل وشعره ناعم　　　　ح- متعلم

ى- أخرى.............

٥-تعمل ايه لو حسيت انك عاوز تنام أو تخرج أو تشوف التلفزيون ووراك واجب لسه ما خلصتوش ؟

أ- أنظم وقتى عشان أقدر أعمل الواجب وأعمل اللى أنا عاوزه كمان.

ب- أخلص الواجب الأول.　　　　جـــ- أخلص الواجب بسرعة جداً.

د- أعمل اللى أقدر عليه.　　　　هـــ- أعمل اللى أنا عاوزه .

و- أخرى...........

جدول (١٩) : **مفتاح التصحيح :**

العمر ورقم السؤال	الصف الثاني (٨-٩) سنوات					الصف الثالث (٩-١٠) سنوات					الصف الرابع (١٠-١١) سنة					الصف الخامس (١١-١٢) سنة				
الاختبارات والدرجات	١	٢	٣	٤	٥	١	٢	٣	٤	٥	١	٢	٣	٤	٥	١	٢	٣	٤	٥
أ	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٢	٥	٤	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥
ب	٤	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٣	٤	٣	٤	٣	٤	٥	٤	٤	٤	٤	٥	٤
جـ	٣	٣	٣	١	٢	٣	٣	٤	٣	٤	٣	٥	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٢	٣
د	٢	٢	٢	٢	٣	٢	٢	٢	٢	٥	٢	٢	٢	٣	٢	١	٢	٣	٤	٢
هـ	١	١	١	٤	١	١	١	١	١	٥-١	١	١	١	٤	١	٢	١	٢	٣	١
و			٥-١				٥-١					٥-١		٤		٥-١		١		
ز														٢				٥-١	١	
ح														١					٢	
ط														٥-١						
ى																			٥-١	

يلاحظ من الجدول السابق أن :

الاختيارات فى كل مرحلة بكل سؤال يقابلها درجة، تبلغ أعلى درجة (٥) درجات وتعبر عن توازن الطفل فى حل الموقف أو المشكلة المطروحة دون إخلال بهذا التوازن على حساب الطفل أو الآخر ، وتندرج الدرجة إلى (٤) فـ (٣ فـ ٢ فـ١) كلما قل هذا التوازن، وكلما اختار الطفل اختيار فيه هروب من الموقف أو سلبية تعبر عن عدم تفهم مشاعره أو مشاعر الغير وعدم القدرة الكافية أو الفعالية فى حلها.

ولا يوجد (صفر) لأنه لا توجد إجابة خاطئة - كما سبق توضيحه- ولا يحصل الطفل عليها إلا فى حالة عدم الإجابة فقط.

وبالتالى تصبح الدرجة العظمى فى أى مرحلة (٢٥) درجة، وتتدرج الدرجات كما سبق وأن ذكر .

وأخيراً يلاحظ أن الاختيار (و) فى معظم الأسئلة والمراحل ، هو الاختيار الذى يحمل البديل: أخرى أى : استجابات أخرى تذكر ....وتعطى الدرجة من (٥) إلى (١) حسب طبيعة الاختيار.

ملحق رقـم (٤)

اختبار التذكر
لقياس متغير الذاكرة : القدرة على التذكر عند الأطفال

إعداد: الباحـــثة

الخطوات التى مر بـها الاختبـار ليتـم تطبيقـه فـى صورتـه النـهائيـة بـتجربـة الدراسة النـهائية :

١- بعد الإطلاع على الأطر النظرية المعنية بأنواع الذاكرة وخصائصها، قـــامت الباحثــة بتحويل ذلك إلى مواقف إجرائية ، يمكنها أن تظهر القدرة على التذكر عند الأطفال .

٢-قامت الباحثة بالتجربة الاستطلاعية للتأكد من مدى ملاءمة البنـــود المقترحـــة لعينـــة الدراسة سن (٨-١٢) سنة.

٣- لم تعدل الباحثة فى مضمون البنود المقترحة كما أظهرت التجربة الاستطلاعية، عـــدا بند واحد عدلت طريقة صياغته لتكون أكثر وضوحاً.

٤- أعدت الباحثة الصورة النهائية بعد إجراء الخطوة السابقة وعمل تحليل الأخطاء.

وفيما يلى البنود المقترحة أو الاختبار فى صورتـه الأوليـة ، ثم النهائية ، كذلك عرض لكل المواد المسموعة والتى طلب من الأطفال استدعاؤها من الذاكرة ، وكذلك المواد المرئية، وأخيراً مفتاح تصحيح الاختبار .

اختــــبار التـــــذكر

الصورة الأولية (شكل ورقة الإجابة)

الاسم: **الصف:**

١- أكتب أسماء الوجوه التى شاهدتها فى الصورة تحت كل وجه:

٢- أكتب أسماء الحيوانات التى شاهدتها فى الصورة:

١- ٢- ٣-
٤- ٥- ٦-
٧- ٨- ٩-
١٠-

٣- أكتب الأرقام بترتيب سماعك لها :

(/ / / / / / / / / /) ٠.

٤- أكتب الأبيات التى سمعتها :

– – – –
– – – –
– – – –
– – – –

(*) ضع دائرة حول الاختيار المناسب كما سمعت فى القصة :

٥- كان الأولاد يضحكون لأن الجو جميل. (√) (×)

٦- أمتنع الجميع عن الضحك ما عدا الكبار. (√) (×)

(*) تذكر الصورة التى رأيتها فى البداية وضع علامة (√) عند الاختيار المناسب.

٧- كم عدد الأشخاص بالصورة؟ (٣- ٤ لا يوجد)

٨- ماذا كانت ترتدى المرأة بالصورة؟ (فستان قصير – حجاب – لا يوجد إمرأة)

٩- هل هناك سيارات بالصورة ؟ (٢-٣ – لا يوجد سيارات)

١٠- أين يقف الرجل الذى يظهر بالصورة

(على يمين الصورة – على يسار الصورة – لا يوجد رجل بالصورة

اختـــبار التـــذكر

الصورة النهائية (شكل ورقة الإجابة)

الاسم: **الصف :**

١- أكتب أسماء الوجوه التى شاهدتها فى الصورة تحت كل وجه:



٢- أكتب أسماء الحيوانات التى شاهدتها فى الصورة:

١- ٢- ٣-
٤- ٥- ٦-
٧- ٨- ٩-
١٠-

٣- أكتب الأرقام بترتيب سماعك لها :

(/ / / / / / / / / /).

٤- أكتب الأبيات التى سمعتها :

- - - -
- - - -
- - - -
- - - -

(*) أجب عن السؤالين التاليين بعد سماع القصة :

٥- لماذا كان الأولاد يحكون ؟

٦- أمتنع الجميع عن الضحك ما عدا الكبار. (√) (×)

(*) تذكر الصورة التى رأيتها فى البداية وضع علامة (√) عند الاختيار المناسب.

٧- كم عدد الأشخاص بالصورة؟ (٣-٤ لا يوجد)

٨- ماذا كانت ترتدى المرأة بالصورة؟ (فستان قصير - حجاب - لا يجد أمرأة)

٩- هل هناك سيارات بالصورة ؟ (٢-٣ - لا يوجد سيارات)

١٠- أين يقف الرجل الذى يظهر بالصورة

(على يمين الصورة - على يسار الصورة - لا يوجد رجل بالصورة)

المواد المرئية المطلوب استدعاؤها
الورقة الأولى

ذاكرة بعيدة المدى

والمطلوب هو ملاحظة الشكل جيداً وحفظ محتوياته ومعرفة مواقعها .

ويجاب عن أسئلته بآخر الاختبار

المطلوب هو : ربط الشكل بالاسم الخاص به ، وهو أول سؤال بالاختبار

الورقة الثانية

علي

أحمد

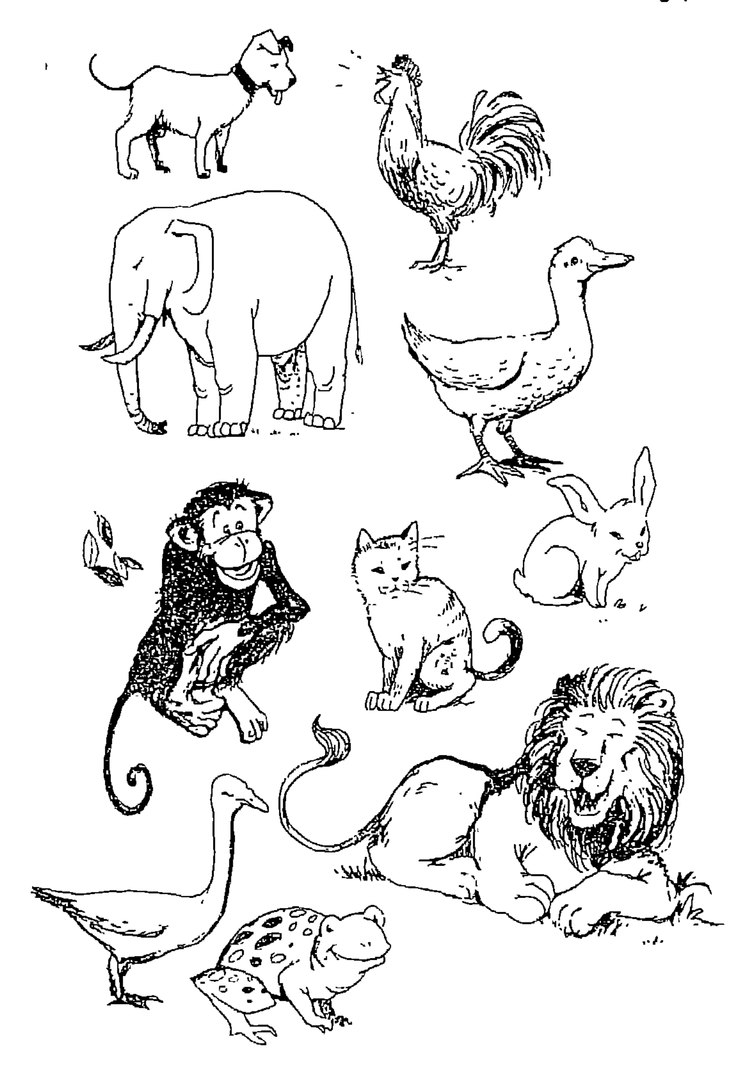
هبة

ريم

مع ملاحظة أن الطفل يعطى أوراق المواد المرئية معاً قبل ورقة الإجابة ليعرفها جيـداً، ثم يعطى ورقة الإجابة ليجيب على الورقتين الثانيـة والثالثـة المرئتيـن ثـم المـواد المسموعة وأخيراً تستدعى من الذاكرة طويلة الأجل .

الورقة الثالثة

المطلوب هو :
حفظ أسماء الحيوانات بالصورة جيداً - لا يهم الترتيب ، ويجاب عن هذا فى ثانى أسئلة الاختبار .



٢ـ المواد المسموعة :

وهى تعتمد على الذاكرة قصيرة الأجل ، إذ تلقى على الطفل قبل الإجابة علـــى السؤال مباشرة، وتتنوع أشكالها كما يلى:

أولاً : سلسلة الأرقام: وهى :

٥/٣/٧/١٠/١/٩/٢/٦/٨/٤

وتمثل السؤال الثالث .

عدد (١٠) أرقام ، وتسردها الباحثة علـــى الأطفـــال (٣) مـــرات بســـرعة متوسطة ، تطلب من الأطفال قلب ورقة الإجابة عند سماع المادة، حيث تكون أدوات الكتابة بعيدة عنهم، وبعد الانتهاء من سرد المادة ، تطلب الباحثة إعادة الورقة كمـــا كانت وتناول الأدوات للإجابة.

ثانياً : أبيات الشعر : وهى :

ألـف ألـــف فى منزلنـــــا	ألـــف لـــزمت كل مـــــنا
ألـف أمى وأبى معنـــــــا	ألف أختـــى وأخى وأنا

(ديوان الهراوى للأطفال).

وتعيد الباحثة الأبيات (٣) مرات بسرعة متوســـطة ، وبعـــد الانتـــهاء مـــن الاستماع، يطلب من الأطفال كتاب ما سمعوه . وتمثل السؤال الرابع.

ثالثاً : القصة : وهى : وتمثل السؤالين الخامس والسادس

الأطفال يضحكون : وموضوعها :

كان الملك ذا وجه لا يعرف الابتسام ، وفى يوم مر على أحد الحدائق فوجـــد أطفالاً يضحكون فسألهم لماذا تضحكون؟ فقال أحدهم أنا أضحك لأن السماء زرقـــاء، وقال الثانى: وأنا أضحك لأن العصافير تطير. وقال الثالث : لأن الأشجار خضـــراء . فنظر الملك إلى السماء والعصافير والأشجار فوجدها لا تضحك . فأيقن أن ضحكـــات الأطفال لا معنى لها إلا الضحك عليه، فأصدر أوامره الملكية بمنع جميع أهل مملكتـــه من الضحك، فامتنع الكبار عن الضحك كما أمر الملـــك، إلا أن الصغـــار اســـتمروا يضحكون لنفس الأسباب السابقة.

(عن قصة الأطفال يضحكون ، تأليف : زكريا تامر ، سلسلة قصص أطفال للجيب).

جدول (٢٠) : **مفتاح تصحيح الاختبار :**

رقم السؤال	الإجابة	الدرجة
١	**الأسماء:** مرتبة كما تظهر وجوهها : أحمد/ معتز/ هبة/ ريــم/ علي	(٥) درجات لكل اسـم في ترتيبه درجة.
٢	**أسماء الحيوانات** – لا يـهم الـترتيب: ديـك / كلـب/بطـة/ فيل/أرنب/ قطة / قرد / أسد / ضفدع / وزة.	(١٠) درجات لكل حيوان درجة.
٣	**الأرقام مرتبة :** ٤/٨/٦/٢/٩/١/١٠/٧/٣/٥	(١٠) درجات لكل رقـم في ترتيبه درجة.
٤	**الأبيات :** ألف ألف في منزلنا ألف لزمت كل مـــنا ألف أمي وأبي معنا ألف أختي وأخي وأنا	(٤) درجات كل نصف بيت درجة.
٥	كان الأولاد يضحكون لأن السماء زرقاء والأشــجار خضــراء، والعصافير تطير	(١) درجة
٦	العبارة (×)	(١) درجة
٧	**عدد الأشخاص بالصورة :** (٣)	(١) درجة
٨	**المرأة بالصورة كانت ترتدي :** فستاناً قصيراً.	(١) درجة
٩	**هناك سيارات بالصورة عدد :** (٣)	(١) درجة
١٠	**الرجل الذي يظهر بالصورة يقف على :** يسار الصورة.	(١) درجة

يطبق الاختبار في جلسة واحدة جماعة لكل مرحلة عمرية، مدة المرة (٣٠ دقيقة).

الدرجة الكلية للاختبار ٣٥ درجة.

ملحق رقم (٥)

مقياس التفكير التباعدى

إعداد: الباحـــثة

خطوات إعداد المقياس :

- إعداد بنود تتناسب مع الأطر النظرية المحددة لطبيعة التفكير التباعدى، وذلك من خلال اقتراح مجموعة بنود أو أسئلة إجرائية .
- تطبيق المقياس المقترح على عينة الدراسة الاستطلاعية .
- تعديل بعض تعليمات المقياس بناء على ما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية.
- بلورة المقياس فى صفحتين ليطبق بصورته النهائية فى التجربة النهائية بالدراسة.

وفيما يلى توضيح للصورة الأولى للمقياس ، ثم الصورة النهائية ، مع توضيح ما طرأ من تعديلات ، وكذلك مفتاح تصحيح المقياس.

مقياس التفكير التباعدى الصورة الأولية

الاسم : **الصف :**

١- قدامك ٣ أشكال والمطلوب منك إضافة بعض الخطوط فى كل شكل من الأشكال حاول إن رسمك يكون فيه أكبر عدد ممكن من الأفكار والتفاصيل ، لكن ما تكررش أفكارك.

(١) (٢) (٣)

٢- أكتب كلمتين تبدأن بحرف (ت): (١) (٢)

٣- أكتب كلمتين تنتهيان بحرف (ن): (١) (٢)

٤- أكتب حاجتين بيتاكلوا لونهم أحمر: (١) (٢)

٥- ياترى بكر التواليت ممكن نستخدمه فى ايه بعد ما يخلص الكلنيكس اللى عليه؟
أكتب استعمالين غير دارجين :

١- --

٢- --

٦- لو ما كنش معاك ورقة فاضية تكتب عليها عنوان واحد قابلته صدفه فى الشارع تعمل ايه؟ اكتب حلين ممكنين .

١- --

٢- --

٧- يحصل ايه لو ما كنش فيه مدارس ؟ اكتب (٣) احتمالات ممكنة .

١- --

٢- --

٣- --

٨- تعمل أيه لو خرجت رحلة مع صحابك فى المدرسة وتهت عنهم ؟

اكتب (٣) احتمالات ممكنة .

١- ---

٢- ---

٣- ---

أقرأ القصة وجاوب عما يلى :

القصة

يحكى أن

رجلاً فى زمن بعيد كان بيشتغل وبيأخذ نظير شغله بدل الفلوس سمن وعسل كـــان بيأكل منهم اللى يحتاجه ويحوش الباقى فى وعاء ويعلقه فى بيته، وتنه يعمل كده لحد لمـــا الوعاء ده اتملى، وفى يوم نام على ظهره على الأرض فى بيته وفى إيده عصايتـــه وفوقـــه وعاء السمن والعسل المليان، وسرح وقال لنفسه: بكره هأبيع السمن والعسل وأجيب فلـوس كثيرة اشترى بيها معيز يجيبوا لى غنم أبيعه وأشترى بقر وأشترى أرض أزرعها وأبيع لبن البقر وأبيع الزرع، فيبقى معايا فلوس كتيرة أبنى بيها بيت جميل وأجيب نـــاس يخدمونـــى وأتجوز ست جميلة تجيب لى ولد زكى أعلمه وأدبه ولازم يسمع كلامى وإلا ضربته بالعصايا ده، وهوه بيشاور بإيده كسر وعاء العسل والسمن فاندلق على وشه وغرقه.

الأسئلة :

٩- أكتب (٣) عناوين مناسبة للقصة :

١- ---

٢- ---

٣- ---

١٠- عبر عن رأيك فى تصرف الرجل على قدر ما تقدر .

مقياس التفكير التباعدى الصورة النهائية

الاسم : **الصف :**

١- قدامك ٣ أشكال والمطلوب منك إضافة بعض الخطوط فى كل شكل من الأشكال حاول أن رسمك يكون فيه أكبر عدد ممكن من الأفكار والتفاصيل ، لكن ما تكررش أفكارك.

(١) (٢) (٣)

٢- أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التى تبدأ بحرف (ت): ....

٣- أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التى تنتهى بحرف (ن): ....

٤- أكتب أكبر عدد ممكن من الأشياء التى تؤكل ولونها أحمر: ....

٥- ياترى بكر التواليت ممكن نستخدمه فى إيه بعد ما يخلص الكلنيكس اللى عليه؟

أكتب أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير المعروفة .

١- --

٢- --

٦- لو ما كنش معاك ورقة فاضية تكتب عليها عنوان واحد قابلته صدفه فى الشارع تعمل ايه؟ أكتب أكبر عدد ممكن من الحلول الممكنة.

١- --

٢- --

٧- يحصل ايه لو ما كنش فيه مدارس ؟ اكتب أكبر عدد من الاحتمالات الممكنة .

١- --

٢- --

٣- --

٨- **تعمل إيه لو خرجت رحلة مع صحابك في المدرسة وتهت عنهم ؟**

اكتب أكبر عدد ممكن من الاحتمالات الممكنة.

أقرأ القصة وجاوب عما يلى :

القصة

يحكى أن

رجلاً فى زمن بعيد كان بيشتغل وبيأخذ نظير شغله بدل الفلوس سمن وعسل كان بيأكل منهم اللى يحتاجه ويحوش الباقى فى وعاء ويعلقه فى بيته، وتنه يعمل كده لحد لما الوعاء ده اتملى، وفى يوم نام على ظهره على الأرض فى بيته وفى إيده عصايته وفوقه وعاء السمن والعسل المليان، وسرح وقال لنفسه: بكره هأبيع السمن والعسل وأجيب فلوس كثيرة اشترى بيها معيز يجيبوا لى غنم أبيعه وأشترى بقر وأشترى أرض أزرعها وأبيع لبن البقر وأبيع الزرع، فيبقى معايا فلوس كتيرة أبنى بيها بيت جميل وأجيب ناس يخدمونى وأتجوز ست جميلة تجيب لى ولد زكى أعلمه وأدبه ولازم يسمع كلامى وإلا ضربته بالعصايا ده، وهوه بيشاور بإيده كسر وعاء العسل والسمن فاندلق على وشه وغرقه.

الأسئلة :

٩- **أكتب أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للقصة.**

١٠- **عبر عن رأيك فى تصرف الرجل على قدر ما تقدر .**

يلاحظ من صورتى المقياس أن :

الأسئلة من ٢ إلى ٩ كانت محددة بعدد معين من الاستجابات فى الصـــورة الأوليـة للمقياس، ولكن عندما طبقت الباحثة المقياس على عينة الدراسة الاســتطلاعية ، لتســتطلع مدى مناسبة المقياس المقترح، وجدت أن تحديد عدد الاستجابات مسألة غير مناسبة أولاً مع طبيعة التفكير التباعدى ، وثانياً مع الأعمار المدروسة، وبالتالى فقد عدلت مــن هــذا فــى الصورة النهائية، وتركت عدد الاستجابات مفتوحاً ، ليختلف بــاختلاف الأعمــار، وبالتــالى فاختلاف المقياس هنا باختلاف السن سيكون فى عدد الاستجابات التى يصدرهــا أفــراد أو أطفال كل فئة عمرية، الأمر الذى سيؤثر على الدرجة الكلية للمقياس باختلاف العمر، والتــى ستتضح من مفتاح التصحيح التالى:

جدول (٢١) : مفتاح التصحيح :

الفئة العمرية والدرجة / رقم السؤال	الصفين الثاني والثالث الابتدائي (٨-٩) (٩-١٠)سنوات	الصفين الرابع والخامس الابتدائي (١٠-١١) (١١-١٢)سنة
١	٦	٦
٢	١٠	١٠
٣	١٠	١٠
٤	٥	٥
٥	٥	٧
٦	٣	٤
٧	٣	٤
٨	٢	٣
٩	٣	٣
١٠	٣	٣
النهاية العظمى	٥٠ درجة	٥٥ درجة

وقد قــامت الباحثــة بتحديـد درجة كل سؤال مــن خــلال مراجعــة اســتجابات العينــة الكلية (١١٦) طفل وطفلــة ، حيث قسمت عدد الاســتجابات حســب العمــر إلــى فئتيــن رئيستين، لتعبر الدرجة عــن أعلــى اســتجابات أصدرهــا أصحاب فئة عمريــة معينــة وذلك فى الأسئلة من (١) إلــى (٦) أما الأسئلة من (٧) إلــى (١٠) فالدرجة تعبر عن كــم وكيف الاستجابة الصادرة عـن كل فئــة عمريــة ، والمثـال التالي يوضح ذلك:

التمثيل على ما سبق :

بالنسبة للسؤال الأول :

يحصل الطفل على (٦) درجات فى أى فئة عمرية كنهاية عظمـــى عندمـا يسـتكمل الأشكال الثلاثة بطريقة غير تقليدية كأن يرسم بيت من الخط / كهذا : أو يرسـم من الخطين رسمة كهذه زهرية

أو برسم من الخط \/ رسم كهذه : أهرامات

مثلاً وهنا يحصل الطفل على درجتين فى كل رسم أما الدرجة الأولى فلأنه اسـتجاب وأمـا الثانية فلأن استجابته بطريقة تباعدية غير تقليدية . وأمثلة ذلك كثيرة كأن يرسم سـيارة أو شخص يصعد سلم أو طرطور أو هدية أو يد...الخ كما سبق تمثيله، أما لو إكتفى باستكمال الخطوط بخط كأن يرسم مثلث أو مستطيل أو مربع فيحصل على درجة واحـدة عـن كـل رسمه. مثل أو أو

وهكذا فدرجة السؤال تتراوح من (١-٦) كنهاية عظمى حسب طبيعة الاسـتجابة كما سبق ذكره.

أما الدرجة صفر فالطفل لا يأخذها مطلقاً إلا فى حالة عدم الاستجابة بالنسـبة لأى سؤال من أسئلة المقياس. أو فى حالة الاستجابة التى لا تحل المشكلة تماماً .

بالنسبة للأسئلة (٢، ٣، ٤):

وجدت الباحثة أن أعلى استجابة على هذه الأسئلة تكـــون تبـاعداً ١٠-١٠-١٠ – ٥ وذلك بالنسبة لأى فئة عمرية ، وبالتالى فكل كلمة يكتبها الطفل تبدأ بحرف (ت) أو تنتـهى بحرف (ن) أو تؤكل ولونها أحمر، كل استجابة صحيحة يأخذ عليها درجة، وهكذا يحسـب للطفل درجته فى هذه الأسئلة من عدد الاستجابات الصحيحة التى أصدرها.

وبالنسبة للسؤال الخامس :

فقد وجدت الباحثة أن أعلى استجاباته فى الفئة العمرية (٨-١٠) سنوات كـانت (٥) استجابات ، وفى الفئة العمرية (١٠-١٢) سنة كانت ٧ استجابات ، وبالتالى فكل اسـتجابة

تتضمن حلاً معقولاً أى مناسباً للسؤال تأخذ درجة، مثل : أعمل من بكر التواليت مقلمة اضع فيها الأقلام أو أعملها عروسة او أزينها وأضع بها زهور ....الخ.

وبالنسبة للسؤال السادس :

فقد وجدت الباحثة أن أعلى استجاباته فى سن (٨-١٠) سنوات كانت (٣) وفى سـن (١٠-١١) سنة كانت (٤) وبالتالى فكل استجابة تتضمن حلاً مناسباً للسؤال تـأخذ درجـة مثل: أحفظ العنوان، أو أكتبه على كلينكس أو أحفظ تليفونه وأتصل بـه وآخـذ عنوانـه أو أسجل تليفونه على الموبايل وأتصل به وآخذ عنوانه....الخ.

وبالنسبة للسؤال السابع :

فقد وجدت الباحثة أن أعلى اسـتجاباته بسـن (٨-١٠) سـنوات كـانت ٢ وأعلـى استجاباته بسن (١٠-١٢) سنة كانت (٣) ، والدرجات هى (٣، ٤) درجات حيـث يحصـل الطفل على درجة إضافته لكل فئة عمرية بحسب كيف ونوع الإجابة ، فعندما يذكـر الطفـل نتائج المشكلة أو ما يترتب على عدم وجود مدارس مثل :

أن يعم الجهل أو تكون الدنيا مدمرة أو تكون البلاد فقيرة ، يأخذ درجة واحدة عن كـل استجابة، ولكن عندما يقدم حلاً معقولاً ومناسباً أو بديلاً فعالاً للتعلم يأخذ درجـة إضافيـة، مثل: أتعلم عن طريق الكمبيوتر أو استخدم الكتب لأتعلم أو أطلب من الآخرين مساعدين.

أما لو اقتصرت استجابة الطفل فقط على : أنام أو ألعب، فالدرجة تكون "صفر". لأنـها استجابة لا تحل المشكلة تماماً.

وبالنسبة للسؤال الثامن :

وجدت الباحثة أن أعلى استجاباته بسن (٨-١٠) سنوات هى (٢)، وبسـن (١٠-١٢) سنوات هى (٣) استجابات . وكل استجابة تقدم حلاً مناسباً للموقف تأخذ درجة ، مثل:

اتصل بأمى وأبى ليأخذونى ، أو أذهب لمدير المكان وأخبره، أو أسأل أى حـد كبـير وأخليه يساعدنى، أو أروح لغرفة الاستعلام وأطلب مساعدتى، أو أنتظر قليلاً ربما يرجع لـى أحد، أو أنادى عليهم فى الميكروفون ، أو أذهب إلى الباص....الخ.

أما لو اقتصرت استجابة الطفل فقط على استجابة مثل أبكى فالدرجة تكون صفر.

إذ أنه لم يقدم حلاً للمشكلة.

بالنسبة للسؤال التاسع والسؤال العاشر (عن القصة):

فقد وجدت الباحثة أن أعلى استجاباته بأى مرحلـة عمريـة كـانت (٣) اسـتجابات، وبالتالى فكل استجابة تعبر عن فهم صحيح ومناسب لمحور القصة، أو هدفها، أو ما تقصده تأخذ درجة ، مثل : الرجل الغبى – الرجل الطماع- أحلام رجل – أحلام فى الهواء، ضـاعت الأحلام – أحلام اليقظة . الطمع جعل الرجل يفكر فى نفسه ولا يجتـهد – رجـل أنـانى ولا يستحق الحياة – وعاوز يبقى عنده فلوس كثيرة من غير تعب .

أما لو اقتصرت استجابة الطفل فقط عن استجابة مثـل : الرجـل والعصـا- السـمن والعسل- لا يعجبنى تصرف الرجل – فالدرجة تكون صفر. إذ أنه لم يقدم حلاً للمشكلة.

ويقدم الاختبار فى جلسة واحدة جماعية بالنسبة لكل صف (سن معين) فى مدة ٣٠ دقيقة.

*　　*　　*

ملحق رقــم (٦)

مقياس الإدراك الاجتماعى

أ- إدراك القدرة الاجتماعية

ب- إدراك السيطرة والتسلط

إعداد: الباحــــثة

خطوات إعداد المقياس :

١- تم صياغة بنود إجرائية بما يناسب تعريف كل سمة مدركة .

٢- تم تجريب البنود بالنسبة لكل سمة فى صورتين كل صورة تعبر عن سمة معينة.

٣- تم تعديل التعليمات بعد أن أوضحت التجربة الاستطلاعية عدم مناسبتها للأطفال، وكـذا التدريج المستخدم فى المقياس.

٤- قامت الباحثة بصياغة التعليمات ، والتدريج بالشكل المناســب كمـا بينــت التجربــة الاستطلاعية، وخرجت بالصورة التى تم تطبيقها فى التجربة النهائية بالدراسة.

وفيما يلى عرض للصورتين الأولية قبل التجربـة الاسـتطلاعية ، والنهائيـة بعـد التعديل، بالنسبة لإدراك سمة القدرة الاجتماعية ، وكذلـك بالنسبة لإدراك سمـة السيطرة والتسلط ، على الترتيب .

أما مفتاح التصحيح : فيتمثل في :

إعطاء الإجابة (√) (٢) درجتين، وهى تعبر عن القيام بالسلوك دائمـــاً ، وإعطـــاء الإجابة (√×) (١) درجة ، وتعبر عن : القيام بالسلوك أحياناً، وإعطاء الإجابة (×) صفــر: أى القيام بالسلوك وتطبق كل صورة بجلسة جماعيه مدتها ٣٠ ق.

مقياس الإدراك الاجتماعى للقدرة الاجتماعية

الصورة الأولية

الاسم: **الصف**

(*) أمامك ١٠ عبارات وأمام كل عبارة تدريج من صفر إلى ٤ لو كنت رافض تماماً الشـئ اللى مكتوب فى العبارة ولا تعمله أبداً حط علامة (√) عند صفر ، ولـو كنـت موافـق شوية أكتر حط (√) عند ١ ، ولو كنت موافق شوية صغيرين إنك بتعمل الشئ اللـى مكتوب فى العبارة حط (√) عند ٢، ولو كنت موافق أكثر وأكثر حط (√) عند ٣، ولـو موافق تماماً على إنك بتعمل الشئ اللى فى العبارة حط (√) عند رقم ٤.

وخلى بالك زى ما هتوصف نفسك أوصف أكثر واحد بتحبه وأذكر أسـمه ، وأكـثر واحـد بترفضه وأذكر أسمه.

م	العبارات	وصف نفسي					وصف من أحب					وصف من لا أحب				
		الاسم:					الاسم:					الاسم:				
		٠	١	٢	٣	٤	٠	١	٢	٣	٤	٠	١	٢	٣	٤
١	بأحب ألعب مع زملائى فى المدرسة.															
٢	قليل لما بأتخانق مع زملائى وأنا بألعب معاهم.															
٣	لما الميس بتطلب منى حاجة بأسمع كلامها.															
٤	لو أى واحد من زملائى أو جيرانى طلب منى لعبة أو أداة من أدواتى أديهاله من غير ما بأزعل.															
٥	لو حد من زملائى غاب بأسأل عنه ولما بـأغيب بيسألو عنى.															
٦	لو حد شتمنى أو ضربنى بأسامحه.															
٧	بأشترك فى أنشطة المدرسة أو النادى وبـأتجح فيها.															
٨	بأنبسط من وجودى فى المدرسة كل يوم.															
٩	ممكن أتكلم مع أى حد معايا فى المدرسـة (زملائـى الكبار والصغار من فصول تانية، أو أى واحد كبير).															
١٠	لو أى حد طلب منى مساعدة بأساعده، ولو أنـا احتجت مساعدة بيساعدونى.															

مقياس الإدراك الاجتماعي للقدرة الاجتماعية
الصورة النهائية

الصف :

أ- اكتب اسمك وأقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (√) اذا كنت تفعل ما هو مكتوب في العبارة وعلامة (√) إذا كنت غير متأكد ، وعلامة (×) اذا كنت لا تفعل ما هو مكتوب في العبارة /

اسمك ....

العبارات :

١- بأحب العب مع زملائي في المدرسة. ( )

٢- قليل لما باتخانق مع زملائي وأنا بألعب معاهم. ( )

٣- لما الميس بتطلب مني حاجة باسمع كلامها. ( )

٤- لو أي واحد من زملائي أو جيراني طلب مني لعبة أو أداة من أدواتي باديهاله من غير ما أزعل. ( )

٥- لو حد من زملائي غاب باسأل عنه ولما بأغيب بيسألوا عني. ( )

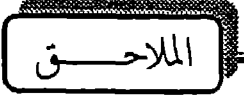
٦- لو حد شتمني أو ضربني بأسامحه. ( )

٧- بأشترك في أنشطة المدرسة أو النادي وبأنجح فيها. ( )

٨- بأنبسط من وجودي في المدرسة كل يوم. ( )

٩- ممكن أتكلم مع أي حد معايا في المدرسة (زملائي الكبار والصغار من فصول تانية، أو أي واحد كبير). ( )

١٠- لو أي حد طلب مني مساعدة بأساعده، ولو انا احتجت مساعدة بيساعدوني. ( )



ب- اكتب اسم أكثر من تحبه فى فصلك، واقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (√) اذا كان صاحبك يفعل ما هو مكتوب بالعبارة وعلامة (√) إذا كنت غير متأكد، وعلامة (×) إذا كان صاحبك لا يفعل ما هو مكتوب / اسم صاحبك ....

العبارات:

١- بيحب يلعب مع زملائه فى المدرسة. ( )

٢- قليل لما بيتخانق مع زملائه وهو بيلعب معاهم ( )

٣- لما المدرس بتطلب منه حاجة بيسمع كلامها. ( )

٤- لو أى واحد من زملائه او جيرانه طلب منه لعبة أو أداة من أدواته بيديهالــه من غير ما يزعل. ( )

٥- لو أى حد من زملائه غاب بيسأل عنه ولما بيغيب بيسألوا عنه. ( )

٦- لو حد شتمه أو ضربه بيسامحه. ( )

٧- بيشترك فى أنشطة المدرسة أو النادى وبينجح فيها. ( )

٨- بينبسط من وجوده فى المدرسة كل يوم. ( )

٩- ممكن يتكلم مع أى حد معه فى المدرسة (زملائه الكبار والصغار من فصــول تانية، أو أى واحد كبير). ( )

١٠- لو أى حد طلب منه مساعدة بيساعده، ولو هو أحتاج مساعدة بيساعدوه.. ( )

جـ- اكتب اسم أكثر من لا تحبه فى فصلك، وأقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (√) إذا كان من لا تحبه يفعل ما هو مكتوب، وعلامة (√) إذا كنت غير متأكد، وعلامة (×) إذا كان من لا تحبه لا يفعل ما هو مكتوب بالعبارة / اسم من لا تحبه ...

العبارات :

١- بيحب يلعب مع زملائه فى المدرسة. ( )

٢- قليل لما بيتخانق مع زملائه وهو بيلعب معاهم ( )

٣- لما الميس بتطلب منه حاجة بيسمع كلامها ( )

٤- لو اى واحد من زملائه او جيرانه طلب منه لعبة او اداة من ادواته بيديهالــه من غير ما يزعل ( )

٥- لو أى حد من زملائه غاب بيسأل عنه ولما بيغيب بيسألوا عنه. ( )

٦- لو حد شتمه او ضربه بيسامحه ( )

٧- بيشترك فى انشطة المدرسة أو النادى وبينجح فيها ( )

٨- بينبسط من وجوده فى المدرسة كل يوم ( )

٩- ممكن يتكلم مع أى حد معه فى المدرسة (زملائه الكبار والصغار من فصـــول تانية، أو أى واحد كبير) ( )

١٠- لو أى حد طلب منه مساعدة بيساعده، ولو هو احتاج مساعدة بيساعدوه. ( )

مقياس الإدراك الاجتماعي للسيطرة والتسلط

الصورة الأولية

الاسم: **الصف**

(*) أمامك ١٠ عبارات وأمام كل عبارة تدريج من صفر إلى ٤ لو كنت رافض تماماً الشـئ اللى مكتوب فى العبارة ولا تعمله أبداً حط علامة (√) عند صفر ، ولـو كنـت موافـق شوية أكثر حط (√) عند ١ ، ولو كنت موافق شوية صغيرين إنك بتعمل الشـئ اللـى مكتوب فى العبارة حط (√) عند ٢، ولو كنت موافق أكثر وأكثر حط (√) عند ٣، ولـو موافق تماماً على أنك بتعمل الشئ اللى فى العبارة حط (√) عند رقم ٤ .

وخلى بالك زى ما هتوصف نفسك أوصف أكثر واحد بتحبه وأذكر أسـمه ، وأكـثر واحـد بترفضه وأذكر أسمه.

م	العبارات	وصف نفس					وصف من أحب					وصف من لا أحب				
		الاسم:					الاسم:					الاسم:				
		٠	١	٢	٣	٤	٠	١	٢	٣	٤	٠	١	٢	٣	٤
١	لما ألعب مع زملائى بأحب أخذ كل لعبهم.															
٢	لو شفت لعبة مش بتاعتى وعجبتنى ممكن أخذها.															
٣	لما الميس تدى جوايز بأحب آخذها كلها، أو أكون أكثر واحد فى الفصل بياخد جوايز .															
٤	لو جت لأخويا لعبة أحب آخذها منه لو عجبتنى.															
٥	أحب أخذ أكبر نصيب من أى حاجة زى أكـل أو ألعب أو هدايا.															
٦	أحب أخطط للعب لمـا بـألعب مـع زملائـى أو أصحابى أو جيرانى ، وأحبهم يسمعوا كلامى.															
٧	أشترك فى المسابقات وأفضل أفوز بـالمركز الأول بها.															
٨	لو حكيت للناس حكاية ، أحب الكل يركـز معايـا ويشاركنى وأزعل لو ما حصلش كدة.															
٩	أحب من زملائى أو جيرانى اللى يسمع كلامى.															
١٠	أحب أخويا لو عمل زى ما باقول له.															

مقياس الإدراك الاجتماعى للسيطرة والتسلط

الصورة النهائية

الصف :

أ- اكتب اسمك وأقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (√) اذا كنـت تفعل ما هـو مكتوب، وعلامة (√) إذا كنت غير متأكد وعلامة (×) اذا كنت لا تفعل ما هـو مكتـوب فـى العبارة/ اسمك ....

العبارات :

١- لما بألعب مع زملائى بأحب آخذ كل لعبهم. ( )

٢- لو شفت لعبة مش بتاعتى وعجبتنى ممكن آخذها. ( )

٣- لما الميس تدى جوايز بأحب آخذها كلها، أو أكون اكثر واحد فى الفصـــل بيأخذ جوايز. ( )

٤- لو جت لاخويا لعبة أحب آخذها منه لو عجبتنى. ( )

٥- أحب آخذ أكبر نصيب من أى حاجة زى أكل أو لعب او هدايا. ( )

٦- أحب أخطط للعب لما ألعب مع زملائى أو أصحابى أو جيرانى أو أخوانــى، وأحبهم يسمعوا كلامى. ( )

٧- أشترك فى المسابقات وأفضل أفوز بالمركز الأول بها. ( )

٨- لو حكيت للناس حكاية، أحب الكل يركز معايا ويشاركنى وأزعل لــــو مــا حصلش كده. ( )

٩- أحب من زملائى أو جيرانى اللى يسمع كلامى. ( )

١٠- أحب أخويا لو عمل زى ما بأقول له. ( )

ب- اكتب اسم اكثر من تحبه فى فصلك ، واقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (√) اذا كان صاحبك يفعل ما هو مكتوب بالعبارة وعلامة (√̸) إذا كنت غير متأكد ، وعلامة (×) إذا كان صاحبك لا يفعل ما هو مكتوب / اسم صاحبك ....

العبارات :

١- لما بيلعب مع زملائه بيحب ياخذ كل لعبهم. ( )

٢- لو شاف لعبة مش بتاعته وعجبته ممكن ياخذها. ( )

٣- لما الميس تدى جوايز بيحب ياخذها كلها، او يكون اكثر واحد فى الفصل بيأخذ جوايز. ( )

٤- لو جت لاخوه لعبة يحب ياخذها منه لو عجبته ( )

٥- يحب ياخذ اكبر نصيب من أى حاجة زى أكل أو لعب أو هدايا. ( )

٦- يحب يخطط للعب لما يلعب مع زملائه او اصحابه او جيرانه او اخواته، ويحبهم يسمعوا كلامه. ( )

٧- يشترك فى المسابقات ويفضل الفوز بالمركز الأول بها. ( )

٨- لو حكى للناس حكاية، يحب الكل يركز معاه ويشاركه ويزعل لو ما حصلش كده. ( )

٩- يحب من زملائه او جيرانه اللى يسمع كلامه. ( )

١٠- يحب أخوه لو عمل زى ما بيقول له. ( )

جـ – اكتب اسم اكثر من لا تحبه فى فصلك، وأقرأ العبارات جيدا ثم ضع علامة (√) اذا كان من لا تحبه يفعل ما هو مكتوب، وعلامة (√) إذا كنت غير متأكد، وعلامة (×) اذا كان من لا تحبه لا يفعل ما هو مكتوب بالعبارة / اسم من لا تحبه ....

العبارات :

١- لما بيلعب مع زملائه بيحب ياخذ كل لعبهم. ( )

٢- لو شاف لعبة مش بتاعته وعجبته ممكن ياخذها ( )

٣- لما الميس تدى جوايز بيحب ياخذها كلها، او يكون اكثر واحد فى الفصل بيأخذ جوايز ( )

٤- لو جت لاخوه لعبة يحب ياخذها منه لو عجبته ( )

٥- يحب ياخذ اكبر نصيب من اى حاجة زى اكل او لعب او هدايا ( )

٦- يحب يخطط للعب لما يلعب مع زملائه او اصحابه او جيرانه او اخوانه، ويحبهم يسمعوا كلامه. ( )

٧- يشترك فى المسابقات ويفضل االفوز بالمركز الأول بها. ( )

٨- لو حكى للناس حكاية، يحب الكل يركز معاه ويشاركه ويزعل لو ما حصلش كده. ( )

٩- يحب من زملائه او جيرانه اللى يسمع كلامه. ( )

١٠- يحب اخوه لو عمل زى ما بيقول له. ( )

قائمة توضح بيان بالإجابات الخاطئة لأسئلة كل من
اختبارى الذكاء المصور ، التذكر على أفراد العينة الاستطلاعية

أ- بيان بالدرجة الكلية لأطفال العينة فى الاختبارين (العدد الكلى (٤٠) طفل وطفلة).

جدول (١) :

م	النوع ٢/٢	الدرجة الكلية باختبار الذكاء	والتذكر	م	النوع ٢/٤	الدرجة الكلية باختبار الذكاء	والتذكر
١	أنثى	٦٠/٤٠	٣٥/٣٠	٢١	أنثى	٤١	٢٧
٢	أنثى	٣٩	٣٢	٢٢	أنثى	٤٠	٣٣
٣	أنثى	٣٥	٢٥	٢٣	أنثى	٤١	٣٣
٤	أنثى	٣٨	٣٠	٢٤	أنثى	٢٥	٢٥
٥	أنثى	٣٤	٢٤	٢٥	أنثى	٢٧	٧
٦	ذكر	٣٠	٢٢	٢٦	ذكر	٤١	٣٤
٧	ذكر	٢٧	١٩	٢٧	ذكر	٣٩	٣٥
٨	ذكر	٣٤	٣١	٢٨	ذكر	٤١	٣٤
٩	ذكر	٣٣	٢٢	٢٩	ذكر	٢٩	١٠
١٠	ذكر	٢٩	٢٠	٣٠	ذكر	٣٣	٣٣
م	النوع ٢/٣	الدرجة الكلية باختبار الذكاء	والتذكر	م	النوع ٢/٥	الدرجة الكلية باختبار الذكاء	والتذكر
١١	أنثى	٤٦	٢٧	٣١	أنثى	٢٩	٣١
١٢	أنثى	٤٣	٣٠	٣٢	أنثى	٤٧	٣٥
١٣	أنثى	٤٤	٢٦	٣٣	أنثى	٤٦	٣١
١٤	أنثى	٤١	٢٥	٣٤	أنثى	٤٧	٣٤
١٥	أنثى	٣٩	٣٠	٣٥	أنثى	٤٣	٣١
١٦	ذكر	٣٦	٢٤	٣٦	ذكر	٤١	٣٥
١٧	ذكر	٤٠	٢٣	٣٧	ذكر	٢٧	٣٠
١٨	ذكر	٢٦	٢٠	٣٨	ذكر	٤٣	٣٥
١٩	ذكر	٣٧	٢٤	٣٩	ذكر	٤٠	٣٥
٢٠	ذكر	٣٢	٢٣	٤٠	ذكر	١٨	٣١

NUMBER OF VALID OBSERVATIONS (LISTWISE) = 115.00

VARIABLE V1

1-MEAN	3.483	2-S.E. MEAN	.106	3-STD DEV	1.138
4-VARIANCE	1.295	5-KURTOSIS	-1.401	6-S.E. KURT	.446
7-SKEWNESS	.043	8-S.E. SKEW	.22[illegible]	9-RANGE	3.000
10-MINIMUM	2	11-MAXIMUM	5	12-SUM	404.000

13-VALID OBSERVATIONS - 116 14-MISSING OBSERVATIONS - 0

- -

VARIABLE V2

MEAN	1.500	S.E. MEAN	.047	STD DEV	.502
VARIANCE	.252	KURTOSIS	-2.035	S.E. KURT	.446
SKEWNESS	.000	S.E. SKEW	.225	RANGE	1.000
MINIMUM	1	MAXIMUM	2	SUM	174.000

VALID OBSERVATIONS - 116 MISSING OBSERVATIONS - 0

- -

VARIABLE V3

MEAN	35.578	S.E. MEAN	.482	STD DEV	5.189
VARIANCE	26.924	KURTOSIS	-.604	S.E. KURT	.446
SKEWNESS	-.130	S.E. SKEW	.225	RANGE	24.000
MINIMUM	22	MAXIMUM	46	SUM	4127.000

VALID OBSERVATIONS - 115 MISSING OBSERVATIONS - 0

- -

VARIABLE V4

MEAN	19.440	S.E. MEAN	.299	STD DEV	3.218
VARIANCE	10.353	KURTOSIS	-.149	S.E. KURT	.446
SKEWNESS	-.623	S.E. SKEW	.225	RANGE	15.000
MINIMUM	10	MAXIMUM	25	SUM	2255.000

VALID OBSERVATIONS - 115 MISSING OBSERVATIONS - 0

- -

```
NUMBER OF VALID OBSERVATIONS (LISTWISE) =        116.00

VARIABLE  V5

MEAN              30.759        S.E. MEAN        .403          STD DEV         4.337
VARIANCE          18.811        KURTOSIS         .300          S.E. KURT        .446
SKEWNESS          -1.100        S.E. SKEW        .225          RANGE          17.000
MINIMUM               18        MAXIMUM            35          SUM          3568.000

VALID OBSERVATIONS -      116        MISSING OBSERVATIONS -        0
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

VARIABLE  V6

MEAN              32.819        S.E. MEAN        .802          STD DEV         8.634
VARIANCE          74.550        KURTOSIS         .090          S.E. KURT        .446
SKEWNESS           -.075        S.E. SKEW        .225          RANGE          45.000
MINIMUM                8        MAXIMUM            53          SUM          3807.000

VALID OBSERVATIONS -      116        MISSING OBSERVATIONS -        0
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

VARIABLE  V7

MEAN               2.364        S.E. MEAN        .106          STD DEV         1.137
VARIANCE           1.292        KURTOSIS         .159          S.E. KURT        .446
SKEWNESS           -.385        S.E. SKEW        .225          RANGE           5.000
MINIMUM             .000        MAXIMUM         5.000          SUM           274.189

VALID OBSERVATIONS -      116        MISSING OBSERVATIONS -        0
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

VARIABLE  V8

MEAN               2.950        S.E. MEAN        .080          STD DEV          .857
VARIANCE            .734        KURTOSIS        1.163          S.E. KURT        .446
SKEWNESS           -.398        S.E. SKEW        .225          RANGE           4.999
MINIMUM             .000        MAXIMUM         4.999          SUM           342.149

VALID OBSERVATIONS -      116        MISSING OBSERVATIONS -        0
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
```

```
NUMBER OF VALID OBSERVATIONS (LISTWISE) =        116.00

VARIABLE  V9

MEAN              1.943     S.E. MEAN       .133     STD DEV        1.431
VARIANCE          2.047     KURTOSIS       -.777     S.E. KURT       .446
SKEWNESS           .014     S.E. SKEW       .225     RANGE          4.740
MINIMUM            .000     MAXIMUM        5.740     SUM          225.440

VALID OBSERVATIONS -      116      MISSING OBSERVATIONS -      0
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE  V10

MEAN              4.079     S.E. MEAN       .132     STD DEV        1.417
VARIANCE          2.009     KURTOSIS       1.354     S.E. KURT       .446
SKEWNESS         -1.092     S.E. SKEW       .225     RANGE          6.320
MINIMUM            .000     MAXIMUM        6.320     SUM          473.182

VALID OBSERVATIONS -      116      MISSING OBSERVATIONS -      0
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE  V11

MEAN              2.428     S.E. MEAN       .121     STD DEV        1.309
VARIANCE          1.712     KURTOSIS       -.329     S.E. KURT       .446
SKEWNESS          -.429     S.E. SKEW       .225     RANGE          5.300
MINIMUM            .000     MAXIMUM        5.300     SUM          281.609

VALID OBSERVATIONS -      115      MISSING OBSERVATIONS -      0
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE  V12

MEAN              4.371     S.E. MEAN       .105     STD DEV        1.134
VARIANCE          1.287     KURTOSIS        .719     S.E. KURT       .446
SKEWNESS          -.572     S.E. SKEW       .225     RANGE          6.320
MINIMUM            .000     MAXIMUM        5.320     SUM          506.996

VALID OBSERVATIONS -      116      MISSING OBSERVATIONS -      0
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
```

NUMBER OF VALID OBSERVATIONS (LISTWISE) = 116.00

VARIABLE V13

MEAN	4.318	S.E. MEAN	.191	STD DEV	2.057
VARIANCE	4.230	KURTOSIS	.592	S.E. KURT	.446
SKEWNESS	-.190	S.E. SKEW	.225	RANGE	6.994
MINIMUM	.000	MAXIMUM	6.994	SUM	500.645

VALID OBSERVATIONS - 116 MISSING OBSERVATIONS - 0

- -

VARIABLE V14

MEAN	2.844	S.E. MEAN	.191	STD DEV	2.053
VARIANCE	4.214	KURTOSIS	1.602	S.E. KURT	.446
SKEWNESS	1.016	S.E. SKEW	.225	RANGE	8.994
MINIMUM	.000	MAXIMUM	8.994	SUM	329.874

VALID OBSERVATIONS - 116 MISSING OBSERVATIONS - 0

- -

VARIABLE V15

MEAN	3.187	S.E. MEAN	.184	STD DEV	1.987
VARIANCE	3.948	KURTOSIS	1.420	S.E. KURT	.446
SKEWNESS	.873	S.E. SKEW	.225	RANGE	8.994
MINIMUM	.000	MAXIMUM	8.994	SUM	369.638

VALID OBSERVATIONS - 116 MISSING OBSERVATIONS - 0

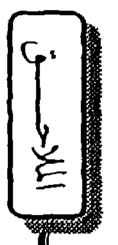
- -

VARIABLE V16

MEAN	2.197	S.E. MEAN	.204	STD DEV	2.196
VARIANCE	4.821	KURTOSIS	.048	S.E. KURT	.446
SKEWNESS	.999	S.E. SKEW	.225	RANGE	8.306
MINIMUM	.000	MAXIMUM	8.306	SUM	254.879

VALID OBSERVATIONS - 116 MISSING OBSERVATIONS - 0

- -



NUMBER OF VALID OBSERVATIONS (LISTWISE) = 115.00

VARIABLE V17

MEAN	4.043	S.E. MEAN	.199	STD DEV	2.142
VARIANCE	4.588	KURTOSIS	.163	S.E. KURT	.446
SKEWNESS	-.138	S.E. SKEW	.225	RANGE	8.994
MINIMUM	.000	MAXIMUM	8.994	SUM	468.931

VALID OBSERVATIONS - 116 MISSING OBSERVATIONS - 0

- -

VARIABLE V18

MEAN	2.824	S.E. MEAN	.188	STD DEV	2.027
VARIANCE	4.107	KURTOSIS	1.217	S.E. KURT	.446
SKEWNESS	.793	S.E. SKEW	.225	RANGE	8.306
MINIMUM	.000	MAXIMUM	8.306	SUM	327.553

VALID OBSERVATIONS - 116 MISSING OBSERVATIONS - 0

- -

VARIABLE V19

MEAN	4.409	S.E. MEAN	.181	STD DEV	1.948
VARIANCE	3.796	KURTOSIS	1.138	S.E. KURT	.446
SKEWNESS	-.132	S.E. SKEW	.225	RANGE	8.996
MINIMUM	.000	MAXIMUM	8.996	SUM	511.483

VALID OBSERVATIONS - 116 MISSING OBSERVATIONS - 0

- -

VARIABLE V20

MEAN	4.105	S.E. MEAN	.217	STD DEV	2.334
VARIANCE	5.448	KURTOSIS	-.361	S.E. KURT	.446
SKEWNESS	-.191	S.E. SKEW	.225	RANGE	8.991
MINIMUM	.000	MAXIMUM	8.991	SUM	476.211

VALID OBSERVATIONS - 116 MISSING OBSERVATIONS - 0

- -

```
01 JAN 92   Z795
13:56:07          A M A C                    IBM ES/9000    VSE/ESA

NUMBER OF VALID OBSERVATIONS (LISTWISE) =        116.00

VARIABLE  V21

MEAN              2.053          S.E. MEAN           .175          STD DEV
VARIANCE          3.555          KURTOSIS           4.240          S.E. KURT
SKEWNESS          1.949          S.E. SKEW           .225          RANGE
MINIMUM            .000          MAXIMUM            9.002          SUM

VALID OBSERVATIONS -      116        MISSING OBSERVATIONS -       0
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE  V22

MEAN              1.181          S.E. MEAN           .100          STD DEV
VARIANCE          1.166          KURTOSIS           4.954          S.E. KURT
SKEWNESS          1.784          S.E. SKEW           .225          RANGE
MINIMUM            .000          MAXIMUM            5.700          SUM

VALID OBSERVATIONS -      116        MISSING OBSERVATIONS -       0
```

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T1	83.2000	18.3034	-.1611	.5335
T2	82.9667	17.8954	.0000	.5119
T3	83.3000	17.5276	.0344	.5146
T4	83.0000	17.7931	.0448	.5109
T5	83.5000	16.6034	.2502	.4881
T6	83.0667	18.1333	-.1274	.5238
T7	83.3667	17.4816	.0397	.5143
T8	83.0333	17.6195	.0993	.5076
T9	83.2667	18.5471	-.2165	.5417
T10	83.5000	17.2241	.0982	.5073
T11	83.7333	17.1678	.1522	.5013
T12	83.6667	17.6782	.0000	.5182
T13	83.7000	17.7345	-.0109	.5189
T14	83.4000	17.5586	.0196	.5169
T15	83.6000	16.2483	.3561	.4754
T16	83.7667	18.8747	-.3239	.5472
T17	83.4000	15.9724	.4143	.4669
T18	83.7333	17.3057	.1130	.5055
T19	83.1000	17.0586	.2511	.4941
T20	83.1667	16.6954	.3112	.4854
T21	83.2000	15.8207	.5522	.4571
T22	83.1000	17.0586	.2511	.4941
T23	83.4667	17.4989	.0324	.5154
T24	83.3333	18.5747	-.2177	.5437
T25	83.1667	17.9368	-.0600	.5225
T26	83.0333	17.4126	.1976	.5015
T27	83.4333	17.4954	.0336	.5153
T28	83.1333	16.6023	.3721	.4811
T29	83.2000	16.3724	.3843	.4761
T30	83.4667	16.3954	.3014	.4814
T31	83.2000	16.7172	.2823	.4873
T32	82.9667	17.8954	.0000	.5119
T33	83.2333	17.2195	.1269	.5039
T34	83.0000	17.4483	.2713	.5008
T35	82.9667	17.8954	.0000	.5119
T36	83.1667	18.3506	-.1781	.5337
T37	83.3333	16.9195	.1824	.4970
T38	83.0333	18.2402	-.1888	.5251
T39	83.3333	17.4023	.0618	.5116
T40	83.1333	17.1540	.1904	.4984
T41	83.1333	17.2920	.1458	.5026
T42	83.3667	16.8609	.1921	.4957
T43	83.0000	17.5172	.2256	.5028

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T44	83.3333	16.7126	.2352	.4906
T45	83.3000	16.6310	.2645	.4873
T46	83.5667	17.7023	-.0132	.5206
T47	83.4333	16.5989	.2513	.4880
T48	83.5000	17.5000	.0325	.5154
T49	83.7333	18.3402	-.1710	.5345
T50	83.0667	17.1678	.2509	.4959
T51	83.5333	17.6368	.0011	.5191

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 51

ALPHA = 0.5117

1. T52
2. T53
3. T54
4. T55
5. T56

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T52	19.7333	6.6161	.1587	.2256
T53	20.5000	3.5000	.4844	-.2916
T54	19.1333	5.7057	.2038	.1714
T55	19.6333	8.9299	-.2533	.5008
T56	19.2667	6.8920	.1186	.2575

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 5

ALPHA = 0.2866

1. T57
2. T58
3. T59
4. T60
5. T61
6. T62
7. T63
8. T64
9. T65
10. T66

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T57	34.2333	18.5989	-.1109	.5803
T58	29.6000	11.4207	.5671	.3379
T59	30.1000	7.2655	.5969	.2908
T60	35.9667	12.9299	.4386	.4068
T61	38.2667	17.9264	.1075	.5189
T62	38.0667	17.9954	.1000	.5200
T63	37.8667	18.4644	.0232	.5269
T64	37.9000	18.9207	-.1637	.5431
T65	38.0000	17.3103	.3259	.4936
T66	38.2000	17.6928	.1547	.5122

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.5202

1. T67
2. T69
3. T70
4. T71
5. T72
6. T73
7. T74
8. T75
9. T76
10. T77

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T67	37.1667	60.2126	.1200	.7558
T69	35.2333	36.5299	.6781	.6752
T70	35.7333	39.5816	.5830	.6996
T71	37.8000	55.3379	.4218	.7248
T72	36.8000	47.4759	.4829	.7125
T73	39.3333	53.7471	.6270	.7072
T74	40.0333	58.1023	.3560	.7346
T75	40.0667	58.5471	.4437	.7323
T76	40.5333	58.1195	.3871	.7330
T77	40.4000	58.9379	.3249	.7379

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.7449

1. T78
2. T79
3. T80
4. T81
5. T82
6. T83
7. T84
8. T85
9. T86
10. T87

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T78	23.0000	9.9310	-.0717	.4802
T79	23.4667	7.9126	.2216	.3935
T80	22.8667	9.3609	.2387	.4122
T81	23.0000	9.1034	.1498	.4216
T82	23.3333	8.5747	.1222	.4355
T83	23.5333	7.1540	.3647	.3225
T84	23.6667	8.6437	.0621	.4680
T85	23.4000	7.5586	.3122	.3517
T86	22.8667	9.6368	.1136	.4326
T87	23.0667	8.4092	.2643	.3777

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.4391

1.	T88
2.	T89
3.	T90
4.	T91
5.	T92
6.	T93
7.	T94
8.	T95
9.	T96
10.	T97

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T88	14.6667	10.7816	.0000	.5239
T89	14.6667	10.7816	.0000	.5239
T90	14.5333	9.2920	.3983	.4587
T91	14.0000	9.0345	.1436	.5221
T92	14.2667	8.9609	.2378	.4849
T93	14.1333	7.9126	.4070	.4210
T94	12.9333	9.5126	.1854	.5002
T95	14.1333	8.7402	.2317	.4876
T96	14.1333	8.7402	.2317	.4876
T97	13.5333	8.2575	.2603	.4786

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.5174

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T1	84.1667	25.7989	.2312	.6738
T2	83.7333	27.2368	.0000	.6826
T3	84.3000	24.4931	.4991	.6554
T4	83.8667	26.5333	.1639	.6783
T5	84.3000	28.0793	-.2053	.7020
T6	83.8333	26.0747	.3430	.6712
T7	83.9333	26.6161	.1084	.6811
T8	83.8333	26.4885	.2086	.6767
T9	83.9667	27.2747	-.0496	.6900
T10	84.2000	24.3724	.5203	.6537
T11	84.0333	25.4816	.3268	.6681
T12	84.3333	26.3678	.1213	.6811
T13	84.4667	25.4299	.3537	.6667
T14	84.3667	26.8609	.0267	.6870
T15	84.1333	27.7057	-.1367	.6975
T16	84.1667	25.3851	.3146	.6682
T17	83.9333	26.4782	.1417	.6793
T18	84.5000	27.3621	-.0690	.6911
T19	83.9333	26.2713	.1918	.6766
T20	84.0000	25.1034	.4284	.6621
T21	84.2333	25.7023	.2474	.6727
T22	83.9667	25.6885	.3126	.6696
T23	83.9000	26.9897	.0263	.6850
T24	84.2667	26.8920	.0166	.6881
T25	84.4333	26.9437	.0157	.6872
T26	83.9667	24.9299	.4939	.6589
T27	83.6667	28.3264	-.3286	.6999
T28	84.3667	26.4471	.1090	.6818
T29	84.0000	25.5172	.3339	.6680
T30	83.9000	26.1621	.2401	.6744
T31	84.6667	27.4713	-.1124	.6879
T32	84.1000	26.2310	.1525	.6790
T33	83.8000	26.7862	.1471	.6794
T34	83.8667	26.9471	.0474	.6835
T35	83.8667	26.3954	.2032	.6765
T36	83.7333	27.2368	.0000	.6826
T37	83.9667	26.7920	.0583	.6841
T38	83.9333	25.8575	.2934	.6711
T39	83.8333	25.3161	.5952	.6608
T40	83.9333	27.0299	.0098	.6863
T41	84.0333	26.5161	.1049	.6818
T42	83.7667	27.1506	.0278	.6828
T43	84.0000	25.5172	.3339	.6680

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T44	83.8000	27.2000	-.0104	.6846
T45	83.9333	25.9954	.2593	.6730
T46	84.0333	26.2402	.1632	.6782
T47	83.9667	25.7575	.2964	.6706
T48	84.1333	26.3954	.1158	.6815
T49	84.2667	26.3402	.1227	.6811
T50	84.1333	25.4989	.2960	.6695
T51	84.0000	25.9310	.2409	.6736

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 51

ALPHA = 0.6824

1. T52
2. T53
3. T54
4. T55
5. T56

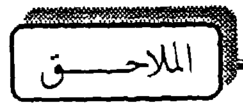
ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T52	18.0333	5.6195	.0156	-.0578
T53	17.3333	4.7126	-.0258	-.0163
T54	16.6333	4.1023	-.0267	-.0120
T55	17.0667	6.9609	-.3787	.2074
T56	16.2667	3.1678	.2386	-.5602

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0   N OF ITEMS = 5

ALPHA = -0.0401



1. T57
2. T58
3. T59
4. T60
5. T61
6. T62
7. T63
8. T64
9. T65
10. T66

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T57	36.9000	9.7483	.0687	.5888
T58	31.8000	7.7517	.5956	.4161
T59	32.3000	4.1483	.5500	.4409
T60	37.7833	8.6842	.5111	.4634
T61	40.6500	10.4681	.1874	.5455
T62	40.5667	10.1851	.4741	.5229
T63	40.5333	11.0161	-.0266	.5651
T64	40.6667	10.5747	.1212	.5535
T65	40.7333	10.6851	.0523	.5638
T66	40.5667	10.3920	.3429	.5349

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.5549

```
1.    T67
2.    T69
3.    T70
4.    T71
5.    T72
6.    T73
7.    T74
8.    T75
9.    T76
10.   T77
```

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T67	35.2667	53.0299	-.3028	.7279
T69	31.4333	26.0471	.7226	.5373
T70	32.7000	26.7690	.6787	.5554
T71	34.8000	37.6138	.6261	.5964
T72	35.8667	39.7747	.3803	.6440
T73	36.6667	45.3333	.3040	.6612
T74	37.6333	48.7920	.2217	.6773
T75	37.1667	49.5230	.0043	.6891
T76	37.7333	44.1333	.5296	.6414
T77	37.7333	47.5816	.1417	.6797

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0   N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.6764

1. T78
2. T79
3. T80
4. T81
5. T82
6. T83
7. T84
8. T85
9. T86
10. T87

* * * WARNING * * * ZERO VARIANCE ITEMS

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T78	24.6667	4.4368	-.0299	.2635
T79	24.9333	3.7195	.0786	.2308
T80	24.6000	4.5241	.0000	.2470
T81	24.8667	3.8437	.0746	.2315
T82	24.7333	4.0644	.0989	.2189
T83	24.7333	4.3402	-.0348	.2765
T84	25.0000	3.5862	.0895	.2250
T85	24.6667	4.4368	-.0299	.2635
T86	25.6000	2.2483	.4070	-.1242
T87	24.6000	4.5241	.0000	.2470

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.2439

1. T88
2. T89
3. T90
4. T91
5. T92
6. T93
7. T94
8. T95
9. T96
10. T97

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T88	13.7333	13.3747	-.2444	.6389
T89	13.7333	11.7195	.4009	.5702
T90	13.6000	11.0759	.3464	.5623
T91	13.7333	12.2713	.1761	.5952
T92	13.6667	11.4023	.3488	.5670
T93	13.1333	9.0851	.4931	.5067
T94	13.0000	10.7586	.1688	.6106
T95	12.8000	9.7517	.3257	.5622
T96	12.6667	8.8506	.4983	.5026
T97	13.1333	10.4644	.2371	.5882

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.6001

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T1	85.6923	23.8215	.0483	.6493
T2	85.3077	24.3015	.0000	.6462
T3	85.7308	22.4446	.3358	.6269
T4	85.3462	24.4754	-.1094	.6505
T5	85.4615	22.8985	.3600	.6294
T6	85.5769	23.2938	.1839	.6390
T7	85.4615	23.5385	.1758	.6400
T8	85.7692	23.4646	.1174	.6442
T9	85.8846	21.1462	.6262	.6027
T10	86.0769	23.8338	.0675	.6468
T11	85.9615	26.4385	-.4755	.6855
T12	86.0769	23.2738	.2034	.6378
T13	85.9615	24.1985	-.0277	.6546
T14	85.8846	23.1462	.1860	.6388
T15	85.4615	23.2185	.2673	.6348
T16	85.7692	23.6246	.0847	.6467
T17	85.8462	23.0154	.2107	.6368
T18	85.5385	22.5785	.3768	.6261
T19	86.0769	24.3938	-.0652	.6554
T20	85.5000	23.6200	.1331	.6424
T21	85.5000	23.9400	.0509	.6475
T22	85.8077	23.0415	.2043	.6373
T23	85.5000	24.0200	.0305	.6487
T24	85.3462	24.4754	-.1094	.6505
T25	85.8077	22.8815	.2378	.6346
T26	85.8462	23.7354	.0621	.6484
T27	85.7692	23.7046	.0684	.6480
T28	85.5769	22.3333	.4124	.6227
T29	85.3462	23.8354	.2233	.6406
T30	85.4231	23.1338	.3387	.6321
T31	85.3462	23.8354	.2233	.6406
T32	86.1923	25.3615	-.3554	.6661
T33	85.8462	23.4954	.1111	.6446
T34	85.3462	23.8354	.2233	.6406
T35	85.3846	24.9662	-.2719	.6592
T36	85.3846	24.1662	.0230	.6473
T37	85.3077	24.3015	.0000	.6462
T38	85.3846	23.7662	.1742	.6410
T39	85.6154	22.5662	.3385	.6275
T40	85.3846	23.9262	.1134	.6435
T41	85.6538	23.4354	.1343	.6427
T42	85.5385	24.0985	.0044	.6509
T43	85.5000	22.9000	.3224	.6306

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T44	85.6538	22.7154	.2921	.6307
T45	85.4615	24.4185	-.0694	.6537
T46	85.4615	22.4185	.5016	.6210
T47	85.5385	22.8985	.2963	.6316
T48	85.5385	22.1785	.4790	.6190
T49	85.6538	22.3154	.3820	.6237
T50	85.8077	23.6815	.0725	.6477
T51	85.5385	24.4985	-.0897	.6569
T52	85.8462	22.3754	.3467	.6259

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 26.0 N OF ITEMS = 52

ALPHA = 0.6460

1. T53
2. T54
3. T55
4. T56
5. T57

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T53	20.5385	7.9385	.3223	.5948
T54	21.1154	5.2262	.4987	.5055
T55	20.6923	6.7015	.4910	.5087
T56	21.7308	8.7646	.2312	.6291
T57	20.5385	7.6985	.3755	.5718

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 26.0 N OF ITEMS = 5

ALPHA = 0.6231

1. T58
2. T59
3. T60
4. T61
5. T62
6. T63
7. T64
8. T65
9. T66
10. T67

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T58	34.3077	14.4615	-.1980	.4354
T59	30.0000	10.3200	.3270	.2841
T60	30.6923	6.7815	.2034	.4415
T61	36.2692	9.3246	.3916	.2346
T62	38.6154	13.5262	.0691	.3954
T63	38.4615	13.4585	.1210	.3866
T64	38.2308	14.0246	.0000	.4016
T65	38.4615	14.3385	-.1532	.4319
T66	38.6154	12.1662	.4658	.3138
T67	38.4231	12.8138	.3646	.3474

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 26.0 N.OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.3956

1. T68
2. T69
3. T70
4. T71
5. T72
6. T73
7. T74
8. T75
9. T76
10. T77

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T68	35.4231	50.0938	.2931	.7537
T69	33.0769	38.1538	.5528	.7197
T70	35.8846	35.5462	.5738	.7207
T71	35.9231	44.7138	.4544	.7337
T72	37.2308	41.9446	.6113	.7091
T73	37.0385	51.6385	.2766	.7557
T74	37.5000	53.8600	.1068	.7669
T75	37.6538	53.5154	.0773	.7719
T76	38.0000	46.1000	.5501	.7252
T77	38.1538	43.5154	.7106	.7042

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 26.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.7585

1. T78
2. T79
3. T80
4. T81
5. T82
6. T83
7. T84
8. T85
9. T86
10. T87

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T78	21.1538	13.4154	.0000	.6092
T79	21.3462	10.1354	.4092	.5379
T80	21.5385	11.1385	.3406	.5609
T81	21.7692	9.7046	.5192	.5054
T82	21.8846	12.5862	.0104	.6436
T83	22.3077	10.9415	.3224	.5641
T84	21.7308	12.0446	.0889	.6265
T85	22.1538	11.4154	.1767	.6056
T86	21.3846	11.3662	.3698	.5532
T87	21.6154	10.7262	.6169	.5154

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 26.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.6017

1. T88
2. T89
3. T90
4. T91
5. T92
6. T93
7. T94
8. T95
9. T96
10. T97

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T88	14.8846	15.3862	.0101	.6758
T89	15.0000	15.3600	.1561	.6621
T90	14.3077	11.9815	.4105	.6148
T91	14.5385	12.8185	.4108	.6179
T92	14.5000	11.9400	.5936	.5804
T93	14.0769	13.9138	.1128	.6852
T94	14.1154	12.1862	.3951	.6187
T95	14.2692	12.2846	.3973	.6182
T96	14.1538	13.0154	.3011	.6399
T97	14.5000	12.5800	.4169	.6153

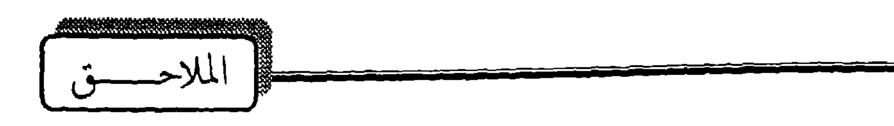
RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 26.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.6593

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T1	88.3667	29.4816	-.0654	.7482
T2	88.2000	28.5793	.2644	.7353
T3	88.6000	31.0069	-.3368	.7639
T4	88.1333	29.3609	.0000	.7406
T5	88.2667	27.9954	.3405	.7314
T6	88.3667	28.1023	.2354	.7348
T7	88.2333	28.7368	.1623	.7379
T8	88.3333	29.1264	.0157	.7442
T9	88.6667	27.3333	.3336	.7295
T10	88.8333	30.4195	-.2482	.7576
T11	88.8667	28.6713	.1012	.7411
T12	88.6333	28.4471	.1208	.7409
T13	88.8333	28.9713	.0344	.7445
T14	88.9333	28.2713	.2136	.7358
T15	88.4000	28.1793	.2051	.7363
T16	88.5667	26.0471	.5948	.7150
T17	88.2333	28.1851	.3342	.7324
T18	88.7000	28.7000	.0753	.7432
T19	88.2000	28.9931	.1111	.7394
T20	88.4333	26.7368	.4993	.7215
T21	88.3667	27.4126	.3914	.7277
T22	88.2000	28.2345	.3939	.7318
T23	88.2000	29.0621	.0857	.7400
T24	88.6333	28.6540	.0823	.7430
T25	88.5333	27.0161	.4048	.7258
T26	88.4333	28.7368	.0814	.7423
T27	88.3000	27.0448	.5510	.7221
T28	88.2333	29.5644	-.0894	.7458
T29	88.6000	28.0414	.1976	.7369
T30	88.2667	28.2713	.2639	.7342
T31	88.1667	28.9713	.1813	.7381
T32	88.5333	28.8092	.0567	.7441
T33	88.1333	29.3609	.0000	.7406
T34	88.2667	29.5126	-.0722	.7462
T35	88.1667	29.1782	.0758	.7401
T36	88.1667	28.6264	.3589	.7347
T37	88.2333	28.8057	.1411	.7386
T38	88.1667	29.0402	.1460	.7387
T39	88.1667	28.6954	.3232	.7353
T40	88.4000	27.2828	.3992	.7269
T41	88.3000	27.6655	.3892	.7288
T42	88.3333	27.0575	.5051	.7231
T43	88.6000	28.8690	.0430	.7450



ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T44	88.2333	28.7368	.1623	.7379
T45	88.3000	28.5621	.1617	.7380
T46	88.2333	28.0471	.3777	.7309
T47	88.4333	27.2195	.3956	.7268
T48	88.3333	28.0920	.2559	.7340
T49	88.4667	28.2575	.1714	.7380
T50	88.8333	26.8333	.4785	.7226
T51	89.2667	28.5471	.1879	.7369
T52	88.5000	26.5345	.5122	.7201

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 52

ALPHA = 0.7404

1. T53
2. T54
3. T55
4. T56
5. T57

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T53	20.8000	1.8897	-.1965	-.6472
T54	21.5333	3.0851	-.5142	.0546
T55	20.6333	1.7575	-.2410	-.5476
T56	20.9667	1.6885	.1354	-1.2961-
T57	20.3333	2.0920	-.1494	-.7194

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 5

ALPHA = -0.7857

1. T58
2. T59
3. T60
4. T61
5. T62
6. T63
7. T64
8. T65
9. T66
10. T67

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T58	34.6000	25.9724	.2151	.4878
T59	29.7000	24.9759	.4156	.4554
T60	32.0333	6.6540	.5312	.5861
T61	36.3000	19.2517	.6969	.3176
T62	38.6333	26.9989	.2689	.4927
T63	38.4667	28.4644	-.0526	.5205
T64	38.4333	27.7713	.3022	.5042
T65	38.4667	27.9816	.1268	.5101
T66	38.5000	27.2241	.3357	.4942
T67	38.4667	27.1540	.4417	.4914

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.5099

1. T68
2. T69
3. T70
4. T71
5. T72
6. T73
7. T74
8. T75
9. T76
10. T77

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T68	42.8667	82.2575	-.0612	.8307
T69	40.1000	57.6103	.7523	.7532
T70	41.5333	45.0161	.6626	.8033
T71	42.8333	73.7299	.6917	.7892
T72	43.6000	59.3517	.7381	.7566
T73	44.5333	66.3264	.7067	.7745
T74	45.1333	73.0851	.4733	.7946
T75	44.9333	76.8230	.4045	.8030
T76	45.2667	71.3057	.5603	.7875
T77	45.4000	71.9034	.4446	.7952

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.8073

1. T78
2. T79
3. T80
4. T81
5. T82
6. T83
7. T84
8. T85
9. T86
10. T87

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T78	23.0333	7.7575	.3175	.5988
T79	23.3000	7.8724	.1658	.6248
T80	22.9667	8.2402	.2809	.6126
T81	23.2000	7.2000	.3623	.5841
T82	23.5000	6.1897	.5552	.5265
T83	23.7333	7.1678	.2473	.6134
T84	23.4667	7.1540	.2645	.6080
T85	23.3333	7.1264	.3108	.5952
T86	23.3667	7.8264	.0866	.6530
T87	23.2000	6.9931	.5070	.5570

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.6244

1. T88
2. T89
3. T90
4. T91
5. T92
6. T93
7. T94
8. T95
9. T96
10. T97

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM-TOTAL CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
T88	14.1667	15.9368	.0000	.7770
T89	14.1333	15.8437	.0411	.7773
T90	13.8333	13.3161	.3698	.7571
T91	14.0333	14.6540	.3292	.7610
T92	14.0667	15.3747	.1960	.7711
T93	13.2333	11.0126	.7236	.6984
T94	13.0000	13.0345	.3982	.7536
T95	13.1333	11.7747	.4884	.7428
T96	13.4667	11.1540	.6452	.7123
T97	13.4333	10.3230	.7780	.6849

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 30.0 N OF ITEMS = 10

ALPHA = 0.7674

	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5	1.0000 (0) P= .	.0545 (30) P= .387	-.2025 (30) P= .142	-.1781 (30) P= .173	-.5720 (30) P= .000	-.1582 (30) P= .202	-.3106 (30) P= .047	-.2424 (30) P= .098	.0492 (30) P= .398	.0286 (30) P= .440	.1698 (30) P= .185
V6	.0545 (30) P= .387	1.0000 (0) P= .	-.1134 (30) P= .275	.1111 (30) P= .280	-.2951 (30) P= .057	.0818 (30) P= .334	-.2044 (30) P= .139	-.0563 (30) P= .384	.1203 (30) P= .263	-.1564 (30) P= .205	.1458 (30) P= .221
V7	-.2025 (30) P= .142	-.1134 (30) P= .275	1.0000 (0) P= .	.2677 (30) P= .076	.0496 (30) P= .397	.2439 (30) P= .097	.4449 (30) P= .007	.4264 (30) P= .009	.0381 (30) P= .421	.4618 (30) P= .005	.0815 (30) P= .334
V8	-.1781 (30) P= .173	.1111 (30) P= .280	.2677 (30) P= .076	1.0000 (0) P= .	.1818 (30) P= .168	.0524 (30) P= .392	-.0371 (30) P= .423	-.0999 (30) P= .300	.0246 (30) P= .449	-.0425 (30) P= .412	.2678 (30) P= .076
V9	-.5720 (30) P= .000	-.2951 (30) P= .057	.0496 (30) P= .397	.1818 (30) P= .168	1.0000 (0) P= .	-.2282 (30) P= .113	.1048 (30) P= .291	.0872 (30) P= .323	.1678 (30) P= .188	-.0154 (30) P= .468	-.2663 (30) P= .077
V10	-.1582 (30) P= .202	.0818 (30) P= .334	.2439 (30) P= .097	.0524 (30) P= .392	-.2282 (30) P= .113	1.0000 (0) P= .	-.2410 (30) P= .100	.3644 (30) P= .024	-.0960 (30) P= .307	.3409 (30) P= .033	.0648 (30) P= .367
V11	-.3106 (30) P= .047	-.2044 (30) P= .139	.4449 (30) P= .007	-.0371 (30) P= .423	.1048 (30) P= .291	-.2410 (30) P= .100	1.0000 (0) P= .	.2402 (30) P= .101	-.0820 (30) P= .333	.2516 (30) P= .090	-.0389 (30) P= .419
V12	-.2424 (30) P= .098	-.0563 (30) P= .384	.4264 (30) P= .009	-.0999 (30) P= .300	.0872 (30) P= .323	.3644 (30) P= .024	.2402 (30) P= .101	1.0000 (0) P= .	.0057 (30) P= .488	.5869 (30) P= .000	-.1409 (30) P= .229
V13	.0492 (30) P= .398	.1203 (30) P= .263	.0381 (30) P= .421	.0246 (30) P= .449	.1678 (30) P= .188	-.0960 (30) P= .307	-.0820 (30) P= .333	.0057 (30) P= .488	1.0000 (0) P= .	.2094 (30) P= .133	.1181 (30) P= .267
V14	.0286 (30) P= .440	-.1564 (30) P= .205	.4618 (30) P= .005	-.0426 (30) P= .412	-.0154 (30) P= .468	.3409 (30) P= .033	.2516 (30) P= .090	.5868 (30) P= .000	.2094 (30) P= .133	1.0000 (0) P= .	-.0747 (30) P= .347
V15	.1698 (30) P= .185	.1458 (30) P= .221	.0815 (30) P= .334	.2678 (30) P= .076	-.2663 (30) P= .077	.0648 (30) P= .367	-.0389 (30) P= .419	-.1409 (30) P= .229	.1181 (30) P= .267	-.0747 (30) P= .347	1.0000 (0) P= .

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.4677 (30) P= .005	.1288 (30) P= .249	.1830 (30) P= .166	.2048 (30) P= .139	-.1808 (30) P= .169	.0081 (30) P= .483	.2483 (30) P= .093
V6	.0076 (30) P= .484	-.0421 (30) P= .413	-.0299 (30) P= .438	.0209 (30) P= .456	-.0393 (30) P= .418	-.0907 (30) P= .317	-.1606 (30) P= .198
V7	.3742 (30) P= .021	.0677 (30) P= .361	-.2009 (30) P= .144	.5049 (30) P= .002	.1219 (30) P= .261	-.1756 (30) P= .177	-.0312 (30) P= .435
V8	.2573 (30) P= .085	-.0088 (30) P= .482	-.0626 (30) P= .371	.0167 (30) P= .465	.1239 (30) P= .257	.0151 (30) P= .469	.0044 (30) P= .491
V9	.3809 (30) P= .019	-.0174 (30) P= .464	-.1587 (30) P= .201	-.0878 (30) P= .322	.2970 (30) P= .055	.0888 (30) P= .320	-.0571 (30) P= .382
V10	.1834 (30) P= .166	.1514 (30) P= .212	-.1084 (30) P= .284	.2598 (30) P= .083	-.0005 (30) P= .499	-.1521 (30) P= .211	.1211 (30) P= .262
V11	-.0396 (30) P= .418	-.0276 (30) P= .443	.1050 (30) P= .290	-.1566 (30) P= .204	.2890 (30) P= .061	-.2904 (30) P= .060	-.2583 (30) P= .084
V12	.3692 (30) P= .022	.1417 (30) P= .227	.1243 (30) P= .256	.4404 (30) P= .007	.1865 (30) P= .162	-.0488 (30) P= .399	.1770 (30) P= .175
V13	.2286 (30) P= .112	.1056 (30) P= .289	-.0285 (30) P= .441	.1412 (30) P= .228	-.1484 (30) P= .217	.0528 (30) P= .391	-.4013 (30) P= .014
V14	.0274 (30) P= .443	.2320 (30) P= .109	.2026 (30) P= .141	.3916 (30) P= .016	.1200 (30) P= .264	-.1569 (30) P= .204	-.1275 (30) P= .251
V15	.1164 (30) P= .270	-.0858 (30) P= .326	.1181 (30) P= .267	-.0798 (30) P= .340	-.0670 (30) P= .361	.1580 (30) P= .202	-.0720 (30) P= .353

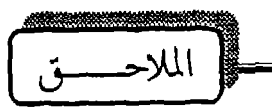
	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.2186 (30) P= .123	-.3741 (30) P= .021	.1251 (30) P= .255	-.0050 (30) P= .490	.3313 (30) P= .037	-.0493 (30) P= .398
V17	.2186 (30) P= .123	1.0000 (0) P= .	.0593 (30) P= .378	-.0261 (30) P= .445	.1616 (30) P= .197	.0579 (30) P= .381	.2540 (30) P= .088
V18	-.3741 (30) P= .021	.0593 (30) P= .378	1.0000 (0) P= .	-.1221 (30) P= .260	.2055 (30) P= .138	-.0573 (30) P= .382	.0936 (30) P= .311
V19	.1251 (30) P= .255	-.0261 (30) P= .445	-.1221 (30) P= .260	1.0000 (0) P= .	-.2282 (30) P= .113	-.0015 (30) P= .497	.2521 (30) P= .089
V20	-.0050 (30) P= .490	.1616 (30) P= .197	.2055 (30) P= .138	-.2282 (30) P= .113	1.0000 (0) P= .	-.4126 (30) P= .012	-.1553 (30) P= .206
V21	.3313 (30) P= .037	.0579 (30) P= .381	-.0573 (30) P= .382	-.0015 (30) P= .497	-.4126 (30) P= .012	1.0000 (0) P= .	-.0026 (30) P= .495
V22	-.0493 (30) P= .398	.2540 (30) P= .088	.0936 (30) P= .311	.2521 (30) P= .089	-.1553 (30) P= .206	-.0026 (30) P= .495	1.0000 (0) P= .

	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5	1.0000 (0) P= .	.1892 (30) P= .158	-.2863 (30) P= .063	.1882 (30) P= .160	-.2879 (30) P= .061	.1310 (30) P= .245	-.3584 (30) P= .026	.0312 (30) P= .435	.3394 (30) P= .017	-.0113 (30) P= .476	-.4253 (30) P= .010
V6	.1892 (30) P= .158	1.0000 (0) P= .	.0086 (30) P= .482	.0461 (30) P= .404	.0043 (30) P= .491	.3798 (30) P= .019	-.0139 (30) P= .471	.3439 (30) P= .031	.3293 (30) P= .038	-.0559 (30) P= .385	-.2653 (30) P= .078
V7	-.2863 (30) P= .063	.0006 (30) P= .482	1.0000 (0) P= .	-.0375 (30) P= .422	.3140 (30) P= .046	.0694 (30) P= .358	.5117 (30) P= .002	-.1250 (30) P= .255	-.1465 (30) P= .220	.0742 (30) P= .348	.3814 (30) P= .019
V8	.1882 (30) P= .160	.0461 (30) P= .404	-.0375 (30) P= .422	1.0000 (0) P= .	.1625 (30) P= .195	.0341 (30) P= .429	-.0758 (30) P= .345	-.0013 (30) P= .497	-.0121 (30) P= .475	.3241 (30) P= .040	.0332 (30) P= .431
V9	-.2879 (30) P= .061	.0043 (30) P= .491	.3140 (30) P= .046	.1625 (30) P= .195	1.0000 (0) P= .	-.2067 (30) P= .137	.4325 (30) P= .008	-.2886 (30) P= .061	-.5086 (30) P= .002	.4405 (30) P= .007	.4659 (30) P= .005
V10	.1310 (30) P= .245	.3798 (30) P= .019	.0694 (30) P= .358	.0341 (30) P= .429	-.2067 (30) P= .137	1.0000 (0) P= .	-.0194 (30) P= .459	.6514 (30) P= .000	.5837 (30) P= .000	-.2296 (30) P= .111	-.4689 (30) P= .004
V11	-.3584 (30) P= .025	-.0139 (30) P= .471	.5117 (30) P= .002	-.0758 (30) P= .345	.4325 (30) P= .008	-.0194 (30) P= .459	1.0000 (0) P= .	-.2647 (30) P= .079	-.4531 (30) P= .006	.3863 (30) P= .017	.5500 (30) P= .001
V12	.0312 (30) P= .435	.3439 (30) P= .031	-.1250 (30) P= .255	-.0013 (30) P= .497	-.2886 (30) P= .061	.6514 (30) P= .000	-.2647 (30) P= .079	1.0000 (0) P= .	.6066 (30) P= .000	-.3057 (30) P= .050	-.5779 (30) P= .000
V13	.3394 (30) P= .017	.3293 (30) P= .038	-.1465 (30) P= .220	-.0121 (30) P= .475	-.5086 (30) P= .002	.5837 (30) P= .000	-.4531 (30) P= .006	.6066 (30) P= .000	1.0000 (0) P= .	-.1457 (30) P= .221	-.6301 (30) P= .000
V14	-.0113 (30) P= .476	-.0559 (30) P= .385	.0742 (30) P= .348	.3241 (30) P= .040	.4406 (30) P= .007	-.2296 (30) P= .111	.3863 (30) P= .017	-.3057 (30) P= .050	-.1457 (30) P= .221	1.0000 (0) P= .	.4261 (30) P= .009
V15	-.4253 (30) P= .010	-.2653 (30) P= .078	.3814 (30) P= .019	.0332 (30) P= .431	.4659 (30) P= .005	-.4689 (30) P= .004	.5500 (30) P= .001	-.5779 (30) P= .000	-.6301 (30) P= .000	.4261 (30) P= .009	1.0000 (0) P= .

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.1186 (30) P= .266	.1262 (30) P= .253	-.2487 (30) P= .093	.2399 (30) P= .101	.4633 (30) P= .005	.4230 (30) P= .010	.3571 (30) P= .026
V6	.3187 (30) P= .043	.4470 (30) P= .007	-.0484 (30) P= .400	.2623 (30) P= .081	.3750 (30) P= .021	.2739 (30) P= .072	.3294 (30) P= .038
V7	.3354 (30) P= .035	-.2176 (30) P= .124	.0568 (30) P= .383	-.2625 (30) P= .081	-.1167 (30) P= .270	-.0443 (30) P= .408	.0019 (30) P= .496
V8	-.0405 (30) P= .416	.2615 (30) P= .081	-.0969 (30) P= .305	.3289 (30) P= .038	.3767 (30) P= .020	.0228 (30) P= .452	.1020 (30) P= .296
V9	.2667 (30) P= .077	-.2131 (30) P= .129	.2885 (30) P= .061	.0092 (30) P= .481	-.3073 (30) P= .049	-.2636 (30) P= .080	-.1860 (30) P= .163
V10	.2057 (30) P= .138	.2998 (30) P= .054	-.2183 (30) P= .123	.0500 (30) P= .396	.2693 (30) P= .075	.1652 (30) P= .191	.1823 (30) P= .167
V11	.5716 (30) P= .000	-.3268 (30) P= .039	.5017 (30) P= .002	-.3053 (30) P= .050	-.5771 (30) P= .000	-.2009 (30) P= .144	-.4006 (30) P= .014
V12	.0525 (30) P= .392	.2677 (30) P= .076	-.3264 (30) P= .039	.0178 (30) P= .463	.4281 (30) P= .009	.1980 (30) P= .147	.3466 (30) P= .030
V13	-.0555 (30) P= .385	.1105 (30) P= .281	-.2864 (30) P= .062	.1693 (30) P= .186	.4973 (30) P= .003	.4425 (30) P= .007	.3279 (30) P= .038
V14	.3613 (30) P= .025	-.3015 (30) P= .053	.3596 (30) P= .025	.1924 (30) P= .167	-.2211 (30) P= .120	.1614 (30) P= .197	-.3674 (30) P= .023
V15	.3206 (30) P= .042	-.3859 (30) P= .018	.4165 (30) P= .011	-.3237 (30) P= .040	-.4664 (30) P= .005	-.2701 (30) P= .074	-.5167 (30) P= .002

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	-.0274 (30) P= .443	.2052 (30) P= .138	-.2269 (30) P= .114	-.3865 (30) P= .017	-.0359 (30) P= .425	-.4579 (30) P= .005
V17	-.0274 (30) P= .443	1.0000 (0) P= .	-.3316 (30) P= .037	.5205 (30) P= .002	.5406 (30) P= .001	.0506 (30) P= .395	.2043 (30) P= .139
V18	.2052 (30) P= .138	-.3316 (30) P= .037	1.0000 (0) P= .	-.1623 (30) P= .196	-.5667 (30) P= .001	-.1555 (30) P= .206	-.3361 (30) P= .035
V19	-.2269 (30) P= .114	.5205 (30) P= .002	-.1623 (30) P= .196	1.0000 (0) P= .	.5194 (30) P= .002	.3085 (30) P= .049	.1630 (30) P= .195
V20	-.3865 (30) P= .017	.5406 (30) P= .001	-.5667 (30) P= .001	.5194 (30) P= .002	1.0000 (0) P= .	.3150 (30) P= .045	.6756 (30) P= .000
V21	-.0359 (30) P= .425	.0506 (30) P= .395	-.1555 (30) P= .206	.3085 (30) P= .049	.3150 (30) P= .045	1.0000 (0) P= .	.1759 (30) P= .176
V22	-.4579 (30) P= .005	.2043 (30) P= .139	-.3361 (30) P= .035	.1630 (30) P= .195	.6756 (30) P= .000	.1759 (30) P= .176	1.0000 (0) P= .

	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5	1.0000 (0) P= .	-.0511 (26) P= .402	-.2332 (26) P= .126	-.2576 (26) P= .102	-.1797 (26) P= .190	.2486 (26) P= .110	-.1899 (26) P= .176	.1482 (26) P= .235	-.0823 (26) P= .345	-.1902 (26) P= .176	.1943 (26) P= .171
V6	-.0511 (26) P= .402	1.0000 (0) P= .	-.2576 (26) P= .102	-.3332 (26) P= .048	-.2887 (26) P= .076	-.0598 (26) P= .386	-.2636 (26) P= .097	.2684 (26) P= .092	.1313 (26) P= .261	-.0375 (26) P= .429	-.1059 (25) P= .303
V7	-.2332 (26) P= .126	-.2576 (26) P= .102	1.0000 (0) P= .	.2055 (26) P= .157	.4913 (26) P= .005	.1839 (26) P= .184	.6668 (26) P= .000	.1870 (26) P= .180	.3623 (26) P= .034	.3556 (25) P= .037	-.0323 (26) P= .438
V8	-.2576 (26) P= .102	-.3332 (26) P= .048	.2055 (26) P= .157	1.0000 (0) P= .	.4814 (26) P= .006	-.2245 (26) P= .135	.3018 (26) P= .067	-.1652 (26) P= .210	-.2158 (26) P= .145	.1025 (26) P= .309	.0018 (26) P= .497
V9	-.1797 (26) P= .190	-.2807 (26) P= .076	.4913 (26) P= .005	.4814 (26) P= .006	1.0000 (0) P= .	.0451 (26) P= .413	.4816 (26) P= .006	-.0402 (26) P= .423	.0846 (26) P= .341	-.0479 (26) P= .408	-.1871 (26) P= .190
V10	.2486 (26) P= .110	-.0598 (26) P= .386	.1839 (26) P= .184	-.2245 (26) P= .135	.0451 (26) P= .413	1.0000 (0) P= .	.3056 (26) P= .065	.4547 (26) P= .010	.8114 (26) P= .000	-.0037 (25) P= .493	.2553 (26) P= .104
V11	-.1899 (26) P= .176	-.2636 (26) P= .097	.6668 (26) P= .000	.3018 (26) P= .057	.4816 (25) P= .006	.3056 (26) P= .065	1.0000 (0) P= .	.3525 (26) P= .039	.4261 (25) P= .015	.0299 (25) P= .442	.0327 (25) P= .437
V12	.1482 (26) P= .235	.2684 (26) P= .092	.1870 (26) P= .180	-.1652 (26) P= .210	-.0402 (26) P= .423	.4547 (26) P= .010	.3525 (26) P= .039	1.0000 (0) P= .	.5243 (25) P= .003	.0323 (26) P= .438	.0908 (25) P= .329
V13	-.0823 (26) P= .345	.1313 (26) P= .261	.3623 (26) P= .034	-.2158 (26) P= .145	.0846 (26) P= .341	.8114 (26) P= .000	.4261 (26) P= .015	.5243 (26) P= .003	1.0000 (0) P= .	.0797 (25) P= .349	-.0478 (26) P= .408
V14	-.1902 (26) P= .176	-.0375 (26) P= .428	.3556 (26) P= .037	.1026 (26) P= .309	-.0479 (26) P= .408	-.0037 (26) P= .493	.0299 (26) P= .442	.0323 (26) P= .438	.0797 (26) P= .349	1.0000 (0) P= .	.3780 (26) P= .029
V15	.1943 (26) P= .171	-.1059 (26) P= .303	-.0323 (26) P= .438	.0018 (26) P= .497	-.1871 (26) P= .180	.2553 (26) P= .104	.0327 (26) P= .437	.0908 (26) P= .329	-.0478 (26) P= .408	.3780 (26) P= .028	1.0000 (0) P= .



	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	.0016 (26) P= .497	.1021 (26) P= .310	-.4513 (26) P= .010	.1282 (26) P= .266	.0857 (26) P= .339	-.1960 (26) P= .169	-.0867 (26) P= .337
V6	-.4203 (26) P= .016	-.1512 (26) P= .230	-.0142 (26) P= .473	.1164 (26) P= .286	-.3399 (26) P= .045	.3590 (26) P= .036	-.2372 (26) P= .122
V7	.2318 (26) P= .127	.1146 (26) P= .289	.1953 (26) P= .169	-.0269 (26) P= .448	.1136 (26) P= .290	-.0046 (26) P= .491	.0402 (26) P= .423
V8	.2115 (26) P= .150	-.0601 (26) P= .385	.4468 (26) P= .011	-.0212 (26) P= .459	.1765 (26) P= .194	-.2344 (26) P= .125	.1404 (26) P= .247
V9	.4953 (26) P= .005	.1692 (26) P= .204	.1894 (26) P= .177	.0543 (26) P= .396	.2764 (26) P= .086	.0565 (26) P= .392	.1612 (26) P= .216
V10	.4487 (26) P= .011	.6854 (26) P= .000	.0092 (26) P= .482	.1235 (26) P= .274	.6806 (26) P= .000	.3957 (26) P= .023	.4773 (26) P= .007
V11	.3116 (26) P= .061	.5018 (26) P= .005	.1885 (26) P= .178	.1611 (26) P= .216	.3926 (26) P= .024	.1647 (26) P= .211	.3284 (26) P= .051
V12	.0486 (26) P= .407	.3932 (26) P= .023	.2176 (26) P= .143	.3064 (26) P= .064	.1773 (26) P= .193	.4771 (26) P= .007	.0188 (26) P= .464
V13	.4134 (26) P= .018	.5529 (26) P= .002	.0816 (26) P= .346	.1542 (26) P= .226	.4552 (26) P= .010	.6422 (26) P= .000	.3947 (26) P= .023
V14	.2546 (26) P= .105	.1085 (26) P= .299	.6958 (26) P= .000	.2489 (26) P= .110	.1772 (26) P= .193	.1167 (26) P= .285	.0954 (26) P= .321
V15	.0977 (26) P= .317	.2994 (26) P= .069	.2067 (26) P= .156	.1757 (26) P= .195	.3215 (26) P= .055	.0889 (26) P= .333	.2618 (26) P= .098

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.4957 (26) P= .005	.2577 (26) P= .102	.0500 (26) P= .404	.6124 (26) P= .000	.2591 (26) P= .101	.4551 (26) P= .010
V17	.4967 (26) P= .005	1.0000 (0) P= .	.1885 (26) P= .178	.5010 (26) P= .005	.8373 (26) P= .000	.4338 (26) P= .013	.7774 (26) P= .000
V18	.2577 (26) P= .102	.1885 (26) P= .178	1.0000 (0) P= .	.2232 (26) P= .136	.3153 (26) P= .058	.1954 (26) P= .169	.2011 (26) P= .162
V19	.0500 (26) P= .404	.5010 (26) P= .005	.2232 (26) P= .136	1.0000 (0) P= .	.3519 (26) P= .039	.4227 (26) P= .016	.4637 (26) P= .009
V20	.6124 (26) P= .000	.8373 (26) P= .000	.3153 (26) P= .058	.3519 (26) P= .039	1.0000 (0) P= .	.3146 (26) P= .059	.8532 (26) P= .000
V21	.2591 (26) P= .101	.4338 (26) P= .013	.1954 (26) P= .169	.4227 (26) P= .016	.3146 (26) P= .059	1.0000 (0) P= .	.4255 (26) P= .015
V22	.4551 (26) P= .010	.7774 (26) P= .000	.2011 (26) P= .162	.4637 (26) P= .009	.8532 (26) P= .000	.4255 (26) P= .015	1.0000 (0) P= .

	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5	1.0000 (0) P= .	.7323 (30) P= .000	-.4939 (30) P= .003	-.4016 (30) P= .014	-.0824 (30) P= .332	-.2070 (30) P= .136	-.2748 (30) P= .071	-.0890 (30) P= .320	-.0339 (30) P= .430	-.3925 (30) P= .016	-.5194 (30) P= .002
V6	.7323 (30) P= .000	1.0000 (0) P= .	-.7348 (30) P= .000	-.6324 (30) P= .000	-.1462 (30) P= .220	-.0676 (30) P= .361	-.4179 (30) P= .011	-.1659 (30) P= .191	.0419 (30) P= .413	-.6765 (30) P= .000	-.4041 (30) P= .013
V7	-.4939 (30) P= .003	-.7348 (30) P= .000	1.0000 (0) P= .	.6673 (30) P= .000	.2156 (30) P= .126	-.0556 (30) P= .385	.5745 (30) P= .000	-.0116 (30) P= .476	-.1860 (30) P= .163	.6288 (30) P= .000	.2364 (30) P= .104
V8	-.4016 (30) P= .014	-.6324 (30) P= .000	.6673 (30) P= .000	1.0000 (0) P= .	.2771 (30) P= .069	-.1009 (30) P= .298	.4840 (30) P= .003	.0831 (30) P= .331	-.2011 (30) P= .143	.5536 (30) P= .001	.2095 (30) P= .133
V9	-.0824 (30) P= .332	-.1462 (30) P= .220	.2156 (30) P= .126	.2771 (30) P= .069	1.0000 (0) P= .	.0851 (30) P= .327	.6283 (30) P= .000	.3798 (30) P= .019	-.1606 (30) P= .198	.1918 (30) P= .155	.1842 (30) P= .165
V10	-.2070 (30) P= .136	-.0676 (30) P= .361	-.0556 (30) P= .385	-.1009 (30) P= .298	.0851 (30) P= .327	1.0000 (0) P= .	-.0203 (30) P= .458	.5424 (30) P= .001	.5117 (30) P= .002	-.1324 (30) P= .243	-.1883 (30) P= .150
V11	-.2748 (30) P= .071	-.4179 (30) P= .011	.5745 (30) P= .000	.4840 (30) P= .003	.6283 (30) P= .000	-.0203 (30) P= .458	1.0000 (0) P= .	.1412 (30) P= .228	-.2781 (30) P= .068	.6333 (30) P= .000	.4131 (30) P= .012
V12	-.0890 (30) P= .320	-.1659 (30) P= .191	-.0116 (30) P= .476	.0831 (30) P= .331	.3798 (30) P= .019	.5424 (30) P= .001	.1412 (30) P= .228	1.0000 (0) P= .	.5645 (30) P= .001	.0791 (30) P= .339	-.3582 (30) P= .023
V13	-.0339 (30) P= .430	.0419 (30) P= .413	-.1860 (30) P= .163	-.2011 (30) P= .143	-.1606 (30) P= .198	.5117 (30) P= .002	-.2781 (30) P= .068	.5645 (30) P= .001	1.0000 (0) P= .	-.1189 (30) P= .266	-.2976 (30) P= .055
V14	-.3925 (30) P= .016	-.6765 (30) P= .000	.6288 (30) P= .000	.5536 (30) P= .001	.1918 (30) P= .155	-.1324 (30) P= .243	.6333 (30) P= .000	.0791 (30) P= .339	-.1189 (30) P= .256	1.0000 (0) P= .	.4511 (30) P= .005
V15	-.5194 (30) P= .002	-.4041 (30) P= .013	.2364 (30) P= .104	.2095 (30) P= .133	.1842 (30) P= .165	-.1883 (30) P= .160	.4131 (30) P= .012	-.3682 (30) P= .023	-.2976 (30) P= .055	.4611 (30) P= .005	1.0000 (0) P= .

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.2176 (30) P= .124	.0619 (30) P= .373	-.3749 (30) P= .021	.1401 (30) P= .230	-.1000 (30) P= .300	.0315 (30) P= .434	.2025 (30) P= .142
V6	-.0185 (30) P= .461	.1365 (30) P= .236	-.3915 (30) P= .016	.0165 (30) P= .466	-.0811 (30) P= .335	.3286 (30) P= .038	.0253 (30) P= .447
V7	-.0721 (30) P= .353	-.1730 (30) P= .180	.2240 (30) P= .117	-.1207 (30) P= .263	-.0025 (30) P= .495	-.3694 (30) P= .022	-.0803 (30) P= .337
V8	-.0441 (30) P= .409	-.2304 (30) P= .110	.2976 (30) P= .055	-.1851 (30) P= .164	-.1403 (30) P= .230	-.2537 (30) P= .088	-.0565 (30) P= .383
V9	.2047 (30) P= .139	.2372 (30) P= .103	.0654 (30) P= .366	.1733 (30) P= .180	.1513 (30) P= .212	-.1707 (30) P= .184	.0617 (30) P= .373
V10	.2541 (30) P= .088	.5502 (30) P= .001	.1140 (30) P= .274	.3439 (30) P= .031	.6365 (30) P= .000	.3977 (30) P= .015	.3280 (30) P= .038
V11	.1793 (30) P= .171	-.1406 (30) P= .229	.4080 (30) P= .013	-.0075 (30) P= .484	.0342 (30) P= .429	-.4373 (30) P= .008	-.1467 (30) P= .220
V12	-.0355 (30) P= .426	.4035 (30) P= .014	-.1208 (30) P= .262	.4287 (30) P= .009	.6364 (30) P= .000	.2613 (30) P= .082	.7210 (30) P= .000
V13	-.2090 (30) P= .134	.4293 (30) P= .009	-.1681 (30) P= .187	.6424 (30) P= .000	.5717 (30) P= .000	.7334 (30) P= .000	.5191 (30) P= .002
V14	.0425 (30) P= .412	-.4008 (30) P= .014	.5860 (30) P= .000	-.1190 (30) P= .266	-.2334 (30) P= .107	-.4046 (30) P= .013	-.2251 (30) P= .116
V15	.4564 (30) P= .006	-.2664 (30) P= .077	.5999 (30) P= .000	-.1047 (30) P= .291	-.3472 (30) P= .030	-.3097 (30) P= .048	-.6516 (30) P= .000

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.1643 (30) P= .193	.5772 (30) P= .000	.0214 (30) P= .455	.0396 (30) P= .418	-.1601 (30) P= .199	-.1425 (30) P= .226
V17	.1643 (30) P= .193	1.0000 (0) P= .	-.2864 (30) P= .062	.6205 (30) P= .000	.7928 (30) P= .000	.3730 (30) P= .021	.4631 (30) P= .005
V18	.5772 (30) P= .000	-.2864 (30) P= .062	1.0000 (0) P= .	-.1089 (30) P= .283	-.2282 (30) P= .113	-.2950 (30) P= .057	-.4040 (30) P= .013
V19	.0214 (30) P= .455	.6205 (30) P= .000	-.1089 (30) P= .283	1.0000 (0) P= .	.7186 (30) P= .000	.3874 (30) P= .017	.5798 (30) P= .000
V20	.0396 (30) P= .418	.7928 (30) P= .000	-.2282 (30) P= .113	.7186 (30) P= .000	1.0000 (0) P= .	.3627 (30) P= .024	.7245 (30) P= .000
V21	-.1601 (30) P= .199	.3730 (30) P= .021	-.2950 (30) P= .057	.3874 (30) P= .017	.3627 (30) P= .024	1.0000 (0) P= .	.2542 (30) P= .088
V22	-.1425 (30) P= .226	.4631 (30) P= .005	-.4040 (30) P= .013	.5798 (30) P= .000	.7245 (30) P= .000	.2542 (30) P= .088	1.0000 (0) P= .

	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5	1.0000 (0) P= .	.1637 (58) P= .110	-.1728 (58) P= .097	-.1128 (58) P= .200	-.1534 (58) P= .125	-.0362 (58) P= .394	-.3027 (58) P= .010	-.0665 (58) P= .310	-.0025 (58) P= .492	-.0076 (58) P= .477	.0071 (58) P= .479
V6	.1637 (58) P= .110	1.0000 (0) P= .	-.1154 (58) P= .194	-.0872 (58) P= .258	.0078 (58) P= .477	.2402 (58) P= .035	.0625 (58) P= .321	.0657 (58) P= .312	.2401 (58) P= .035	-.0384 (58) P= .387	.2605 (58) P= .024
V7	-.1728 (58) P= .097	-.1154 (58) P= .194	1.0000 (0) P= .	.2306 (58) P= .041	.2167 (58) P= .051	.3363 (58) P= .005	.4481 (58) P= .000	.1231 (58) P= .179	.2004 (58) P= .066	.1792 (58) P= .089	.0610 (58) P= .325
V8	-.1128 (58) P= .200	-.0872 (58) P= .258	.2306 (58) P= .041	1.0000 (0) P= .	.2925 (58) P= .013	-.1681 (58) P= .104	.1536 (58) P= .125	-.4693 (58) P= .000	-.1256 (58) P= .174	.1783 (58) P= .090	.1941 (58) P= .072
V9	-.1534 (58) P= .125	.0078 (58) P= .477	.2167 (58) P= .051	.2925 (58) P= .013	1.0000 (0) P= .	-.0462 (58) P= .365	.3393 (58) P= .005	.0328 (58) P= .403	-.0371 (58) P= .391	.1734 (58) P= .096	-.2178 (58) P= .050
V10	-.0362 (58) P= .394	.2402 (58) P= .035	.3363 (58) P= .005	-.1681 (58) P= .104	-.0462 (58) P= .365	1.0000 (0) P= .	.1508 (58) P= .129	.4371 (58) P= .000	.4128 (58) P= .001	-.0457 (58) P= .367	-.0748 (58) P= .288
V11	-.3027 (58) P= .010	.0625 (58) P= .321	.4481 (58) P= .000	.1536 (58) P= .125	.3393 (58) P= .005	.1508 (58) P= .129	1.0000 (0) P= .	.2048 (58) P= .062	-.1896 (58) P= .077	.1025 (58) P= .222	.0600 (58) P= .327
V12	-.0665 (58) P= .310	.0657 (58) P= .312	.1231 (58) P= .179	-.4693 (58) P= .000	.0328 (58) P= .403	.4371 (58) P= .000	.2048 (58) P= .062	1.0000 (0) P= .	.2786 (58) P= .017	.1243 (58) P= .176	-.3393 (58) P= .005
V13	-.0025 (58) P= .492	.2401 (58) P= .035	.2004 (58) P= .066	-.1256 (58) P= .174	-.0371 (58) P= .391	.4128 (58) P= .001	-.1896 (58) P= .077	.2786 (58) P= .017	1.0000 (0) P= .	.2556 (58) P= .026	.0305 (58) P= .410
V14	-.0076 (58) P= .477	-.0384 (58) P= .387	.1792 (58) P= .089	.1783 (58) P= .090	.1734 (58) P= .096	-.0457 (58) P= .367	.1025 (58) P= .222	.1243 (58) P= .176	.2556 (58) P= .026	1.0000 (0) P= .	-.0630 (58) P= .319
V15	.0071 (58) P= .479	.2605 (58) P= .024	.0610 (58) P= .325	.1941 (58) P= .072	-.2178 (58) P= .050	-.0748 (58) P= .288	.0600 (58) P= .327	-.3393 (58) P= .005	.0305 (58) P= .410	-.0630 (58) P= .319	1.0000 (0) P= .

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.1820 (58) P= .086	.0607 (58) P= .325	.0469 (58) P= .363	.0635 (58) P= .318	-.0358 (58) P= .395	-.0070 (58) P= .479	-.0144 (58) P= .457
V6	.1720 (58) P= .098	-.0332 (58) P= .402	-.0591 (58) P= .330	.0835 (58) P= .267	-.1686 (58) P= .103	-.0208 (58) P= .438	.0170 (58) P= .450
V7	.3245 (58) P= .006	-.1070 (58) P= .212	-.0630 (58) P= .319	.0674 (58) P= .307	.2308 (58) P= .041	.0778 (58) P= .281	-.1462 (58) P= .137
V8	.0864 (58) P= .260	-.1307 (58) P= .164	-.0513 (58) P= .351	.0131 (58) P= .461	.0847 (58) P= .264	.0878 (58) P= .256	-.2949 (58) P= .012
V9	.3753 (58) P= .002	.1326 (58) P= .161	-.0342 (58) P= .399	.0606 (58) P= .326	.1442 (58) P= .140	.0917 (58) P= .247	-.0445 (58) P= .370
V10	.2706 (58) P= .020	.3098 (58) P= .009	.0685 (58) P= .305	.1838 (58) P= .084	.2240 (58) P= .046	.0960 (58) P= .237	.2946 (58) P= .012
V11	.2056 (58) P= .061	-.0176 (58) P= .448	.1656 (58) P= .107	-.1559 (58) P= .121	.1502 (58) P= .130	-.1365 (58) P= .153	-.0464 (58) P= .365
V12	.0971 (58) P= .234	.1935 (58) P= .073	.2459 (58) P= .031	.1215 (58) P= .182	.1775 (58) P= .091	-.2432 (58) P= .033	.3657 (58) P= .002
V13	.1625 (58) P= .111	.1361 (58) P= .154	-.1004 (58) P= .227	.4532 (58) P= .000	-.0039 (58) P= .488	.1037 (58) P= .219	.1276 (58) P= .170
V14	.0524 (58) P= .348	.0781 (58) P= .280	.4969 (58) P= .000	.2962 (58) P= .012	.2324 (58) P= .040	-.0447 (58) P= .369	-.1450 (58) P= .139
V15	-.0647 (58) P= .315	-.1702 (58) P= .101	-.0487 (58) P= .358	-.1776 (58) P= .091	-.1200 (58) P= .185	-.0001 (58) P= .500	-.2816 (58) P= .016

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.2365 (58) P= .037	-.1029 (58) P= .221	.2691 (58) P= .021	.0937 (58) P= .242	.1564 (58) P= .120	-.1382 (58) P= .150
V17	.2365 (58) P= .037	1.0000 (0) P= .	.0617 (58) P= .323	-.0210 (58) P= .438	.2932 (58) P= .013	.2577 (58) P= .025	.3534 (58) P= .003
V18	-.1029 (58) P= .221	.0617 (58) P= .323	1.0000 (0) P= .	.0452 (58) P= .368	.1060 (58) P= .214	-.2231 (58) P= .046	.1185 (58) P= .188
V19	.2691 (58) P= .021	-.0210 (58) P= .438	.0452 (58) P= .368	1.0000 (0) P= .	.0119 (58) P= .465	.2664 (58) P= .022	.1001 (58) P= .227
V20	.0937 (58) P= .242	.2932 (58) P= .013	.1060 (58) P= .214	.0119 (58) P= .465	1.0000 (0) P= .	-.1579 (58) P= .118	.4021 (58) P= .001
V21	.1564 (58) P= .120	.2577 (58) P= .025	-.2231 (58) P= .046	.2664 (58) P= .022	-.1579 (58) P= .118	1.0000 (0) P= .	-.0637 (58) P= .317
V22	-.1382 (58) P= .150	.3534 (58) P= .003	.1185 (58) P= .188	.1001 (58) P= .227	.4021 (58) P= .001	-.0637 (58) P= .317	1.0000 (0) P= .

	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5	1.0000 (0) P= .	.1886 (58) P= .078	-.3839 (58) P= .001	-.3258 (58) P= .006	-.4345 (58) P= .000	.1342 (58) P= .158	-.2373 (58) P= .036	.1330 (58) P= .160	.1879 (58) P= .079	-.1334 (58) P= .159	-.0021 (58) P= .494
V6	.1886 (58) P= .078	1.0000 (0) P= .	-.1380 (58) P= .151	-.2883 (58) P= .014	-.1047 (58) P= .217	-.0690 (58) P= .303	-.0810 (58) P= .273	.0023 (58) P= .493	-.1081 (58) P= .210	-.3483 (58) P= .004	-.1900 (58) P= .077
V7	-.3839 (58) P= .001	-.1380 (58) P= .151	1.0000 (0) P= .	.3881 (58) P= .001	.3531 (58) P= .003	-.2338 (58) P= .039	.6206 (58) P= .000	-.2175 (58) P= .050	-.1783 (58) P= .090	.4231 (58) P= .000	.1472 (58) P= .135
V8	-.3258 (58) P= .006	-.2883 (58) P= .014	.3881 (58) P= .001	1.0000 (0) P= .	.2561 (58) P= .026	-.0619 (58) P= .322	.1882 (58) P= .079	.1644 (58) P= .109	.0841 (58) P= .265	.1521 (58) P= .127	.1737 (58) P= .095
V9	-.4345 (58) P= .000	-.1047 (58) P= .217	.3531 (58) P= .003	.2561 (58) P= .026	1.0000 (0) P= .	-.2770 (58) P= .018	.4956 (58) P= .000	-.1894 (58) P= .077	-.0880 (58) P= .256	-.0206 (58) P= .439	.0745 (58) P= .289
V10	.1342 (58) P= .158	-.0690 (58) P= .303	-.2338 (58) P= .039	-.0619 (58) P= .322	-.2770 (58) P= .018	1.0000 (0) P= .	-.3056 (58) P= .010	.5962 (58) P= .000	.1149 (58) P= .195	.1904 (58) P= .076	-.0938 (58) P= .242
V11	-.2373 (58) P= .036	-.0810 (58) P= .273	.6206 (58) P= .000	.1882 (58) P= .079	.4956 (58) P= .000	-.3056 (58) P= .010	1.0000 (0) P= .	-.3122 (58) P= .009	-.0588 (58) P= .331	.3111 (58) P= .009	.1031 (58) P= .221
V12	.1330 (58) P= .160	.0023 (58) P= .493	-.2175 (58) P= .050	.1644 (58) P= .109	-.1894 (58) P= .077	.5962 (58) P= .000	-.3122 (58) P= .009	1.0000 (0) P= .	.2880 (58) P= .014	.1538 (58) P= .124	-.1702 (58) P= .101
V13	.1879 (58) P= .079	-.1081 (58) P= .210	-.1783 (58) P= .090	.0841 (58) P= .265	-.0880 (58) P= .256	.1149 (58) P= .195	-.0588 (58) P= .331	.2880 (58) P= .014	1.0000 (0) P= .	.0834 (58) P= .267	-.0017 (58) P= .495
V14	-.1334 (58) P= .159	-.3483 (58) P= .004	.4231 (58) P= .000	.1521 (58) P= .127	-.0206 (58) P= .439	.1904 (58) P= .076	.3111 (58) P= .009	.1538 (58) P= .124	.0834 (58) P= .267	1.0000 (0) P= .	.1056 (58) P= .215
V15	-.0021 (58) P= .494	-.1900 (58) P= .077	.1472 (58) P= .135	.1737 (58) P= .096	.0745 (58) P= .289	-.0938 (58) P= .242	.1031 (58) P= .221	-.1702 (58) P= .101	-.0017 (58) P= .495	.1056 (58) P= .215	1.0000 (0) P= .

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.2910 (58) P= .013	.1923 (58) P= .074	-.2400 (58) P= .035	.3018 (58) P= .011	.0407 (58) P= .381	-.1462 (58) P= .137	.3452 (58) P= .004
V6	-.0941 (58) P= .241	.0078 (58) P= .477	-.1035 (58) P= .220	-.0206 (58) P= .439	.0313 (58) P= .408	.0425 (58) P= .376	.1767 (58) P= .092
V7	.1504 (58) P= .130	-.0306 (58) P= .410	.1628 (58) P= .111	.0890 (58) P= .253	-.1377 (58) P= .151	.1433 (58) P= .142	-.1955 (58) P= .071
V8	.2612 (58) P= .024	.0443 (58) P= .371	.2771 (58) P= .018	.0184 (58) P= .446	.1803 (58) P= .088	.1879 (58) P= .079	-.0651 (58) P= .314
V9	.2086 (58) P= .058	-.1476 (58) P= .134	.1263 (58) P= .172	-.1199 (58) P= .185	.0705 (58) P= .299	.0543 (58) P= .343	.0028 (58) P= .492
V10	.1092 (58) P= .207	.3784 (58) P= .002	-.1966 (58) P= .070	.2245 (58) P= .045	.3485 (58) P= .004	-.1111 (58) P= .203	.2382 (58) P= .036
V11	.1451 (58) P= .139	-.0362 (58) P= .394	.3500 (58) P= .004	-.0945 (58) P= .240	-.0789 (58) P= .278	.1184 (58) P= .188	-.2059 (58) P= .061
V12	.0439 (58) P= .372	.2932 (58) P= .013	-.2472 (58) P= .031	.3253 (58) P= .006	.3709 (58) P= .002	.0381 (58) P= .388	.4859 (58) P= .000
V13	.1769 (58) P= .092	.2600 (58) P= .024	-.0482 (58) P= .360	-.0142 (58) P= .458	.2074 (58) P= .059	.1848 (58) P= .082	.0798 (58) P= .276
V14	.1599 (58) P= .115	.1326 (58) P= .161	.1807 (58) P= .087	.3281 (58) P= .006	-.0464 (58) P= .365	-.0268 (58) P= .421	-.2374 (58) P= .036
V15	.3488 (58) P= .004	-.0557 (58) P= .339	.3751 (58) P= .002	-.0274 (58) P= .419	-.0905 (58) P= .250	.3399 (58) P= .005	-.2130 (58) P= .054

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.1863 (58) P= .081	-.1242 (58) P= .176	-.0713 (58) P= .297	-.0315 (58) P= .407	.4948 (58) P= .000	-.1795 (58) P= .089
V17	.1863 (58) P= .081	1.0000 (0) P= .	-.0844 (58) P= .264	.3321 (58) P= .005	.4812 (58) P= .000	-.1083 (58) P= .209	.2311 (58) P= .040
V18	-.1242 (58) P= .176	-.0844 (58) P= .264	1.0000 (0) P= .	-.1836 (58) P= .084	.0272 (58) P= .420	.1555 (58) P= .122	-.2996 (58) P= .011
V19	-.0713 (58) P= .297	.3321 (58) P= .005	-.1836 (58) P= .084	1.0000 (0) P= .	.1427 (58) P= .143	-.0049 (58) P= .485	.2499 (58) P= .029
V20	-.0315 (58) P= .407	.4812 (58) P= .000	.0272 (58) P= .420	.1427 (58) P= .143	1.0000 (0) P= .	-.1421 (58) P= .144	.2989 (58) P= .011
V21	.4948 (58) P= .000	-.1083 (58) P= .209	.1555 (58) P= .122	-.0049 (58) P= .485	-.1421 (58) P= .144	1.0000 (0) P= .	-.2081 (58) P= .058
V22	-.1795 (58) P= .089	.2311 (58) P= .040	-.2996 (58) P= .011	.2499 (58) P= .029	.2989 (58) P= .011	-.2081 (58) P= .058	1.0000 (0) P= .

	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5	1.0000 (0) P= .	.2595 (57) P= .026	-.2917 (57) P= .014	-.1788 (57) P= .092	-.3355 (57) P= .005	.1184 (57) P= .190	-.2618 (57) P= .025	-.0773 (57) P= .284	-.0545 (57) P= .344	-.1473 (57) P= .137	-.0424 (57) P= .377
V6	.2595 (57) P= .026	1.0000 (0) P= .	-.3729 (57) P= .002	-.2007 (57) P= .067	-.0625 (57) P= .322	-.1877 (57) P= .081	-.2067 (57) P= .061	-.2732 (57) P= .020	-.0309 (57) P= .410	-.3432 (57) P= .004	-.2344 (57) P= .040
V7	-.2917 (57) P= .014	-.3729 (57) P= .002	1.0000 (0) P= .	.2632 (57) P= .024	.0695 (57) P= .304	-.0925 (57) P= .247	.5564 (57) P= .000	-.0380 (57) P= .389	-.2340 (57) P= .040	.4352 (57) P= .000	.1317 (57) P= .164
V8	-.1788 (57) P= .092	-.2007 (57) P= .067	.2632 (57) P= .024	1.0000 (0) P= .	.2442 (57) P= .034	-.2285 (57) P= .044	.1342 (57) P= .160	-.2770 (57) P= .019	-.0838 (57) P= .268	.1602 (57) P= .117	.1682 (57) P= .106
V9	-.3355 (57) P= .005	-.0625 (57) P= .322	.0695 (57) P= .304	.2442 (57) P= .034	1.0000 (0) P= .	-.1575 (57) P= .121	.3885 (57) P= .001	-.0821 (57) P= .272	.0398 (57) P= .384	-.1862 (57) P= .003	-.0375 (57) P= .391
V10	.1184 (57) P= .190	-.1877 (57) P= .081	-.0925 (57) P= .247	-.2285 (57) P= .044	-.1575 (57) P= .121	1.0000 (0) P= .	-.1110 (57) P= .206	.5226 (57) P= .000	.2631 (57) P= .024	.2409 (57) P= .036	-.0431 (57) P= .375
V11	-.2618 (57) P= .025	-.2067 (57) P= .061	.5564 (57) P= .000	.1342 (57) P= .160	.3885 (57) P= .001	-.1110 (57) P= .206	1.0000 (0) P= .	.0172 (57) P= .449	-.1891 (57) P= .079	.1985 (57) P= .069	.1387 (57) P= .152
V12	-.0773 (57) P= .284	-.2732 (57) P= .020	-.0380 (57) P= .389	-.2770 (57) P= .019	-.0821 (57) P= .272	.5226 (57) P= .000	.0172 (57) P= .449	1.0000 (0) P= .	.4430 (57) P= .000	.2748 (57) P= .019	-.3553 (57) P= .003
V13	-.0545 (57) P= .344	-.0309 (57) P= .410	-.2340 (57) P= .040	-.0838 (57) P= .268	.0398 (57) P= .384	.2631 (57) P= .024	-.1891 (57) P= .079	.4430 (57) P= .000	1.0000 (0) P= .	.1384 (57) P= .152	-.1235 (57) P= .180
V14	-.1473 (57) P= .137	-.3432 (57) P= .004	.4352 (57) P= .000	.1602 (57) P= .117	-.1862 (57) P= .083	.2409 (57) P= .036	.1986 (57) P= .069	.2748 (57) P= .019	.1384 (57) P= .152	1.0000 (0) P= .	.0282 (57) P= .417
V15	-.0424 (57) P= .377	-.2344 (57) P= .040	.1317 (57) P= .164	.1682 (57) P= .106	-.0375 (57) P= .391	-.0431 (57) P= .375	.1387 (57) P= .152	-.3553 (57) P= .003	-.1235 (57) P= .180	.0252 (57) P= .417	1.0000 (0) P= .

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.0747 (57) P= .291	.1050 (57) P= .218	-.1487 (57) P= .135	.0902 (57) P= .252	.0951 (57) P= .241	.0647 (57) P= .316	.1845 (57) P= .085
V6	-.1514 (57) P= .130	.1014 (57) P= .227	-.1752 (57) P= .096	-.1539 (57) P= .127	-.0994 (57) P= .231	.0414 (57) P= .380	.1499 (57) P= .133
V7	-.1122 (57) P= .203	-.0367 (57) P= .393	.2274 (57) P= .044	.1512 (57) P= .131	.0320 (57) P= .407	-.1304 (57) P= .167	-.2285 (57) P= .044
V8	.0557 (57) P= .340	-.1719 (57) P= .100	.1526 (57) P= .128	-.1303 (57) P= .167	.1462 (57) P= .139	-.1512 (57) P= .131	-.2931 (57) P= .013
V9	.3624 (57) P= .003	-.0329 (57) P= .404	.0344 (57) P= .400	-.1285 (57) P= .170	.0709 (57) P= .300	-.0402 (57) P= .383	.1320 (57) P= .164
V10	.1970 (57) P= .071	.5192 (57) P= .000	-.2745 (57) P= .019	.3514 (57) P= .004	.2780 (57) P= .018	-.3036 (57) P= .011	.2080 (57) P= .060
V11	.0452 (57) P= .369	-.0425 (57) P= .377	.3091 (57) P= .010	-.0321 (57) P= .406	.0200 (57) P= .441	-.0717 (57) P= .298	-.1483 (57) P= .135
V12	.0742 (57) P= .292	.2449 (57) P= .033	-.1869 (57) P= .082	.4026 (57) P= .001	.1763 (57) P= .095	-.0563 (57) P= .339	.3713 (57) P= .002
V13	.3159 (57) P= .008	.2568 (57) P= .027	.0228 (57) P= .433	.0101 (57) P= .470	.4415 (57) P= .000	.0820 (57) P= .272	.1367 (57) P= .155
V14	.2317 (57) P= .041	.0873 (57) P= .259	.2634 (57) P= .024	.4260 (57) P= .000	.0818 (57) P= .273	-.2686 (57) P= .022	-.2629 (57) P= .024
V15	-.0511 (57) P= .353	-.1496 (57) P= .133	.4541 (57) P= .000	-.3474 (57) P= .004	.0542 (57) P= .345	.1334 (57) P= .161	-.3208 (57) P= .007

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.1313 (57) P= .165	-.1268 (57) P= .174	-.0469 (57) P= .365	.0328 (57) P= .404	-.2860 (57) P= .016	-.1003 (57) P= .229
V17	.1313 (57) P= .165	1.0000 (0) P= .	-.2203 (57) P= .050	.2748 (57) P= .019	.5302 (57) P= .000	-.2984 (57) P= .012	.2510 (57) P= .030
V18	-.1268 (57) P= .174	-.2203 (57) P= .050	1.0000 (0) P= .	.0038 (57) P= .489	.1127 (57) P= .202	.2446 (57) P= .033	-.3364 (57) P= .005
V19	-.0469 (57) P= .365	.2748 (57) P= .019	.0038 (57) P= .489	1.0000 (0) P= .	.2481 (57) P= .031	.0664 (57) P= .312	.2065 (57) P= .062
V20	.0328 (57) P= .404	.5302 (57) P= .000	.1127 (57) P= .202	.2481 (57) P= .031	1.0000 (0) P= .	.0163 (57) P= .452	.2754 (57) P= .019
V21	-.2860 (57) P= .016	-.2984 (57) P= .012	.2446 (57) P= .033	.0664 (57) P= .312	.0163 (57) P= .452	1.0000 (0) P= .	-.0727 (57) P= .296
V22	-.1003 (57) P= .229	.2510 (57) P= .030	-.3364 (57) P= .005	.2065 (57) P= .062	.2754 (57) P= .019	-.0727 (57) P= .296	1.0000 (0) P= .

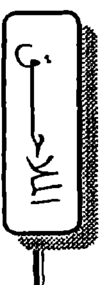
	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5	1.0000 (0) P= .	-.0475 (59) P= .360	-.3361 (59) P= .005	-.1679 (59) P= .102	-.2911 (59) P= .013	-.0819 (59) P= .269	-.3732 (59) P= .002	.0105 (59) P= .468	.2050 (59) P= .060	-.0238 (59) P= .429	-.0651 (59) P= .312
V6	-.0475 (59) P= .360	1.0000 (0) P= .	.0668 (59) P= .308	-.0218 (59) P= .435	-.0598 (59) P= .327	.1201 (59) P= .182	.0494 (59) P= .355	.0993 (59) P= .227	.2390 (59) P= .034	-.1579 (59) P= .116	.1180 (59) P= .187
V7	-.3361 (59) P= .005	.0668 (59) P= .308	1.0000 (0) P= .	.3365 (59) P= .005	.5172 (59) P= .000	.1545 (59) P= .121	.6168 (59) P= .000	-.0414 (59) P= .378	.1365 (59) P= .151	.2096 (59) P= .056	.2159 (59) P= .050
V8	-.1679 (59) P= .102	-.0218 (59) P= .435	.3365 (59) P= .005	1.0000 (0) P= .	.3212 (59) P= .007	.0393 (59) P= .384	.2431 (59) P= .032	.0149 (59) P= .456	-.0437 (59) P= .371	.1540 (59) P= .122	.2514 (59) P= .027
V9	-.2911 (59) P= .013	-.0598 (59) P= .327	.5172 (59) P= .000	.3212 (59) P= .007	1.0000 (0) P= .	-.1142 (59) P= .195	.4827 (59) P= .000	-.0471 (59) P= .362	-.1476 (59) P= .132	.3087 (59) P= .009	-.0221 (59) P= .434
V10	-.0819 (59) P= .269	.1201 (59) P= .182	.1545 (59) P= .121	.0393 (59) P= .384	-.1142 (59) P= .195	1.0000 (0) P= .	-.0238 (59) P= .429	.5322 (59) P= .000	.2606 (59) P= .023	-.0157 (59) P= .453	-.0845 (59) P= .262
V11	-.3732 (59) P= .002	.0494 (59) P= .355	.6168 (59) P= .000	.2431 (59) P= .032	.4827 (59) P= .000	-.0238 (59) P= .429	1.0000 (0) P= .	-.1205 (59) P= .182	-.0968 (59) P= .233	.2387 (59) P= .034	.1358 (59) P= .153
V12	.0105 (59) P= .468	.0993 (59) P= .227	-.0414 (59) P= .378	.0149 (59) P= .456	-.0471 (59) P= .362	.5322 (59) P= .000	-.1205 (59) P= .182	1.0000 (0) P= .	.1879 (59) P= .077	.0388 (59) P= .385	-.1252 (59) P= .172
V13	.2050 (59) P= .060	.2390 (59) P= .034	.1365 (59) P= .151	-.0437 (59) P= .371	-.1476 (59) P= .132	.2606 (59) P= .023	-.0968 (59) P= .233	.1879 (59) P= .077	1.0000 (0) P= .	.1702 (59) P= .099	.1160 (59) P= .191
V14	-.0238 (59) P= .429	-.1579 (59) P= .116	.2096 (59) P= .056	.1540 (59) P= .122	.3087 (59) P= .009	-.0157 (59) P= .453	.2387 (59) P= .034	.0388 (59) P= .385	.1702 (59) P= .099	1.0000 (0) P= .	.0627 (59) P= .319
V15	-.0651 (59) P= .312	.1180 (59) P= .187	.2159 (59) P= .050	.2514 (59) P= .027	-.0221 (59) P= .434	-.0845 (59) P= .262	.1358 (59) P= .153	-.1252 (59) P= .172	.1160 (59) P= .191	.0627 (59) P= .319	1.0000 (0) P= .

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.2649 (59) P= .021	.1942 (59) P= .070	-.1208 (59) P= .181	.2282 (59) P= .041	-.0751 (59) P= .283	-.0404 (59) P= .381	.1567 (59) P= .118
V6	.2972 (59) P= .011	-.0693 (59) P= .301	-.0933 (59) P= .241	.1314 (59) P= .161	-.1027 (59) P= .219	.1477 (59) P= .132	-.0415 (59) P= .378
V7	.4310 (59) P= .000	-.1387 (59) P= .147	-.0920 (59) P= .244	.0337 (59) P= .400	.0091 (59) P= .473	.1297 (59) P= .164	-.1133 (59) P= .196
V8	.1846 (59) P= .081	.0379 (59) P= .388	.1106 (59) P= .202	.1697 (59) P= .099	.1388 (59) P= .147	.2246 (59) P= .044	.0341 (59) P= .399
V9	.2959 (59) P= .011	-.0084 (59) P= .475	.0641 (59) P= .315	.0599 (59) P= .326	.1309 (59) P= .162	.0775 (59) P= .280	-.1676 (59) P= .102
V10	.2473 (59) P= .029	.1870 (59) P= .078	.0465 (59) P= .363	.0844 (59) P= .262	.2822 (59) P= .015	.1005 (59) P= .224	.2640 (59) P= .022
V11	.3018 (59) P= .010	-.0570 (59) P= .334	.1883 (59) P= .077	-.1785 (59) P= .088	.0215 (59) P= .436	-.0385 (59) P= .386	-.1562 (59) P= .119
V12	.1328 (59) P= .158	.2586 (59) P= .024	.0069 (59) P= .479	.1165 (59) P= .190	.3436 (59) P= .004	-.0854 (59) P= .260	.4870 (59) P= .000
V13	.0767 (59) P= .282	.1479 (59) P= .132	-.1458 (59) P= .135	.3719 (59) P= .002	-.1258 (59) P= .171	.1699 (59) P= .099	.0860 (59) P= .259
V14	.0456 (59) P= .366	.1329 (59) P= .158	.3198 (59) P= .007	.2064 (59) P= .058	.0507 (59) P= .352	.1011 (59) P= .223	-.1416 (59) P= .142
V15	.3447 (59) P= .004	-.0872 (59) P= .256	-.1117 (59) P= .200	.1643 (59) P= .107	-.2534 (59) P= .026	.1807 (59) P= .085	-.1630 (59) P= .109

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.2457 (59) P= .030	-.0983 (59) P= .229	.1815 (59) P= .084	.0477 (59) P= .360	.4716 (59) P= .000	-.1727 (59) P= .095
V17	.2457 (59) P= .030	1.0000 (0) P= .	.2249 (59) P= .043	.0868 (59) P= .257	.2862 (59) P= .014	.2847 (59) P= .014	.3157 (59) P= .007
V18	-.0983 (59) P= .229	.2249 (59) P= .043	1.0000 (0) P= .	-.2276 (59) P= .041	-.0024 (59) P= .493	-.1234 (59) P= .176	.0210 (59) P= .437
V19	.1815 (59) P= .084	.0868 (59) P= .257	-.2276 (59) P= .041	1.0000 (0) P= .	-.0528 (59) P= .346	.1449 (59) P= .137	.1757 (59) P= .092
V20	.0477 (59) P= .360	.2862 (59) P= .014	-.0024 (59) P= .493	-.0528 (59) P= .346	1.0000 (0) P= .	-.2103 (59) P= .055	.3778 (59) P= .002
V21	.4716 (59) P= .000	.2847 (59) P= .014	-.1234 (59) P= .176	.1449 (59) P= .137	-.2103 (59) P= .055	1.0000 (0) P= .	-.1804 (59) P= .086
V22	-.1727 (59) P= .095	.3157 (59) P= .007	.0210 (59) P= .437	.1757 (59) P= .092	.3778 (59) P= .002	-.1804 (59) P= .086	1.0000 (0) P= .

	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5	1.0000 (0) P= .	.3255 (67) P= .004	-.3591 (67) P= .001	-.2438 (67) P= .023	-.2781 (67) P= .011	-.0052 (67) P= .483	-.2897 (67) P= .009	-.0250 (67) P= .420	.0821 (67) P= .254	-.0991 (67) P= .212	.0569 (57) P= .324
V6	.3255 (67) P= .004	1.0000 (0) P= .	-.4141 (67) P= .000	-.3651 (67) P= .001	-.1814 (67) P= .071	.0211 (67) P= .433	-.2007 (67) P= .052	-.0091 (67) P= .471	.1291 (57) P= .149	-.2464 (67) P= .022	.0218 (57) P= .430
V7	-.3591 (67) P= .001	-.4141 (67) P= .000	1.0000 (0) P= .	.4077 (67) P= .000	.4526 (67) P= .000	-.0092 (67) P= .471	.6193 (67) P= .000	-.0424 (67) P= .367	-.0630 (67) P= .306	.3781 (67) P= .001	.1656 (67) P= .090
V8	-.2438 (67) P= .023	-.3651 (67) P= .001	.4077 (67) P= .000	1.0000 (0) P= .	.3418 (67) P= .002	-.1684 (67) P= .087	.1619 (67) P= .095	-.1537 (67) P= .107	-.1022 (67) P= .205	.0954 (67) P= .221	.2508 (57) P= .017
V9	-.2781 (67) P= .011	-.1814 (67) P= .071	.4526 (67) P= .000	.3418 (67) P= .002	1.0000 (0) P= .	-.0789 (67) P= .263	.6010 (67) P= .000	.0640 (67) P= .303	.0215 (57) P= .432	.0937 (67) P= .225	-.0603 (57) P= .314
V10	-.0052 (67) P= .483	.0211 (67) P= .433	-.0092 (67) P= .471	-.1684 (67) P= .087	-.0789 (67) P= .263	1.0000 (0) P= .	-.0563 (67) P= .326	.4720 (67) P= .000	.1705 (67) P= .084	.0881 (67) P= .239	.0441 (57) P= .352
V11	-.2897 (67) P= .009	-.2007 (67) P= .052	.6193 (67) P= .000	.1619 (67) P= .095	.6010 (67) P= .000	-.0563 (67) P= .326	1.0000 (0) P= .	.0168 (67) P= .446	-.0427 (67) P= .356	.1972 (67) P= .055	-.0163 (57) P= .449
V12	-.0250 (67) P= .420	-.0091 (67) P= .471	-.0424 (67) P= .367	-.1537 (67) P= .107	.0640 (67) P= .303	.4720 (67) P= .000	.0168 (67) P= .446	1.0000 (0) P= .	.2903 (67) P= .009	.2464 (67) P= .022	-.2046 (57) P= .048
V13	.0821 (67) P= .254	.1291 (67) P= .149	-.0630 (67) P= .306	-.1022 (67) P= .205	.0215 (67) P= .432	.1705 (67) P= .084	-.0427 (67) P= .366	.2903 (67) P= .009	1.0000 (0) P= .	-.0150 (67) P= .452	.0586 (67) P= .319
V14	-.0991 (67) P= .212	-.2464 (67) P= .022	.3781 (67) P= .001	.0954 (67) P= .221	.0937 (67) P= .225	.0881 (67) P= .239	.1972 (67) P= .055	.2464 (67) P= .022	-.0150 (67) P= .452	1.0000 (0) P= .	.0740 (67) P= .275
V15	.0569 (67) P= .324	.0218 (67) P= .430	.1656 (67) P= .090	.2608 (67) P= .017	-.0603 (67) P= .314	.0441 (67) P= .362	-.0163 (67) P= .448	-.2046 (67) P= .048	.0586 (67) P= .319	.0740 (67) P= .276	1.0000 (0) P= .

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.2308	.0779	-.1697	.1355	-.1200	-.0242	.1095
	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)
	P= .030	P= .265	P= .085	P= .137	P= .167	P= .423	P= .189
V6	-.0055	-.0222	-.1201	-.0108	-.0929	.0247	.1554
	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)
	P= .482	P= .429	P= .166	P= .465	P= .227	P= .421	P= .105
V7	.2101	-.0738	.0813	.0202	-.0497	-.0096	-.1152
	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)
	P= .044	P= .276	P= .256	P= .435	P= .345	P= .469	P= .177
V8	.1235	-.1338	.0629	-.1787	.1091	.0738	-.1533
	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)
	P= .160	P= .140	P= .307	P= .074	P= .190	P= .276	P= .108
V9	.2627	.0267	.1431	-.0432	.2792	-.0179	.0375
	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)
	P= .016	P= .415	P= .124	P= .364	P= .011	P= .443	P= .382
V10	.2262	.3979	-.0571	.2859	.3076	.0340	.2671
	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)
	P= .033	P= .000	P= .323	P= .010	P= .006	P= .392	P= .014
V11	.1374	.0433	.2334	-.1306	.1527	-.1236	.0028
	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)
	P= .134	P= .364	P= .029	P= .146	P= .109	P= .160	P= .491
V12	.1597	.2888	-.0303	.4620	.2874	-.0488	.4560
	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)
	P= .098	P= .009	P= .404	P= .000	P= .009	P= .347	P= .000
V13	.1496	.0109	-.0147	.2517	.3553	.1159	.1199
	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)
	P= .113	P= .465	P= .453	P= .020	P= .002	P= .175	P= .167
V14	.0513	-.0150	.2321	.3051	.1398	-.1375	-.1432
	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)
	P= .340	P= .452	P= .029	P= .006	P= .130	P= .134	P= .124
V15	.2807	-.0063	.2162	-.0230	-.0462	.3191	-.2610
	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)	(67)
	P= .011	P= .480	P= .039	P= .427	P= .355	P= .004	P= .016



	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.2289 (67) P= .031	-.1340 (67) P= .140	.1094 (67) P= .189	.0835 (67) P= .251	.3971 (67) P= .000	-.0849 (67) P= .247
V17	.2289 (67) P= .031	1.0000 (0) P= .	-.0688 (67) P= .290	.1247 (67) P= .157	.5098 (67) P= .000	.1827 (67) P= .069	.2715 (67) P= .013
V18	-.1340 (67) P= .140	-.0688 (67) P= .290	1.0000 (0) P= .	-.1918 (67) P= .060	.2990 (67) P= .007	-.0075 (67) P= .476	-.1259 (67) P= .155
V19	.1094 (67) P= .189	.1247 (67) P= .157	-.1918 (67) P= .060	1.0000 (0) P= .	.0004 (67) P= .499	.0834 (67) P= .251	.3167 (67) P= .005
V20	.0835 (67) P= .251	.5098 (67) P= .000	.2990 (67) P= .007	.0004 (67) P= .499	1.0000 (0) P= .	-.0086 (67) P= .473	.2915 (67) P= .008
V21	.3971 (67) P= .000	.1827 (67) P= .069	-.0075 (67) P= .476	.0834 (67) P= .251	-.0086 (67) P= .473	1.0000 (0) P= .	-.1174 (67) P= .172
V22	-.0849 (67) P= .247	.2715 (67) P= .013	-.1259 (67) P= .155	.3167 (67) P= .005	.2915 (67) P= .008	-.1174 (67) P= .172	1.0000 (0) P= .

	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15
V5	1.0000 (0) P= .	.1202 (49) P= .205	-.3765 (49) P= .004	-.2152 (49) P= .069	-.3653 (49) P= .005	.0511 (49) P= .364	-.3944 (49) P= .003	.1068 (49) P= .233	.0819 (49) P= .288	-.0756 (49) P= .303	-.2659 (49) P= .032
V6	.1202 (49) P= .205	1.0000 (0) P= .	.1000 (49) P= .247	-.0260 (49) P= .430	-.0001 (49) P= .500	.0844 (49) P= .282	.0232 (49) P= .437	.0683 (49) P= .320	.0204 (49) P= .445	-.1668 (49) P= .126	-.1661 (49) P= .127
V7	-.3765 (49) P= .004	.1000 (49) P= .247	1.0000 (0) P= .	.2460 (49) P= .044	.1868 (49) P= .099	.0719 (49) P= .312	.5757 (49) P= .000	-.0956 (49) P= .257	.0426 (49) P= .386	.2167 (49) P= .067	.1551 (49) P= .101
V8	-.2152 (49) P= .069	-.0260 (49) P= .430	.2460 (49) P= .044	1.0000 (0) P= .	.2391 (49) P= .049	-.0087 (49) P= .476	.2354 (49) P= .052	-.1203 (49) P= .205	.0158 (49) P= .457	.2716 (49) P= .030	.1273 (49) P= .192
V9	-.3653 (49) P= .005	-.0001 (49) P= .500	.1868 (49) P= .099	.2391 (49) P= .049	1.0000 (0) P= .	-.2174 (49) P= .067	.2617 (49) P= .035	-.2714 (49) P= .030	-.1619 (49) P= .133	.0375 (49) P= .399	.0215 (49) P= .442
V10	.0511 (49) P= .364	.0844 (49) P= .282	.0719 (49) P= .312	-.0087 (49) P= .476	-.2174 (49) P= .067	1.0000 (0) P= .	-.0696 (49) P= .317	.6240 (49) P= .000	.3501 (49) P= .007	.1142 (49) P= .217	-.2435 (49) P= .046
V11	-.3944 (49) P= .003	.0232 (49) P= .437	.5757 (49) P= .000	.2354 (49) P= .052	.2617 (49) P= .035	-.0696 (49) P= .317	1.0000 (0) P= .	-.1643 (49) P= .130	-.2113 (49) P= .073	.2811 (49) P= .025	.3353 (49) P= .009
V12	.1068 (49) P= .233	.0683 (49) P= .320	-.0956 (49) P= .257	-.1203 (49) P= .205	-.2714 (49) P= .030	.6240 (49) P= .000	-.1643 (49) P= .130	1.0000 (0) P= .	.2571 (49) P= .037	-.0551 (49) P= .354	-.2567 (49) P= .037
V13	.0819 (49) P= .288	.0204 (49) P= .445	.0426 (49) P= .386	.0158 (49) P= .457	-.1619 (49) P= .133	.3501 (49) P= .007	-.2113 (49) P= .073	.2571 (49) P= .037	1.0000 (0) P= .	.4126 (49) P= .002	-.0617 (49) P= .337
V14	-.0756 (49) P= .303	-.1658 (49) P= .126	.2167 (49) P= .067	.2716 (49) P= .030	.0375 (49) P= .399	.1142 (49) P= .217	.2811 (49) P= .025	-.0551 (49) P= .354	.4126 (49) P= .002	1.0000 (0) P= .	-.0179 (49) P= .451
V15	-.2669 (49) P= .032	-.1661 (49) P= .127	.1851 (49) P= .101	.1273 (49) P= .192	.0215 (49) P= .442	-.2435 (49) P= .046	.3363 (49) P= .009	-.2567 (49) P= .037	-.0617 (49) P= .337	-.0179 (49) P= .451	1.0000 (0) P= .

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V5	-.3653 (49) P= .005	.2484 (49) P= .043	.0342 (49) P= .408	.2040 (49) P= .080	.2332 (49) P= .053	-.0573 (49) P= .348	.5019 (49) P= .000
V6	-.0013 (49) P= .497	.0915 (49) P= .266	-.0144 (49) P= .461	.2240 (49) P= .061	.0180 (49) P= .451	.0882 (49) P= .273	.0719 (49) P= .312
V7	.3371 (49) P= .009	-.1203 (49) P= .205	.0254 (49) P= .431	.1222 (49) P= .201	.0700 (49) P= .316	.1649 (49) P= .129	-.3479 (49) P= .007
V8	.2551 (49) P= .038	.0421 (49) P= .387	.1549 (49) P= .144	.3441 (49) P= .008	.1310 (49) P= .185	.1701 (49) P= .121	-.2059 (49) P= .078
V9	.4239 (49) P= .001	-.0787 (49) P= .295	-.1019 (49) P= .243	.0599 (49) P= .341	-.1495 (49) P= .153	.1578 (49) P= .139	-.2013 (49) P= .083
V10	.1444 (49) P= .161	.2305 (49) P= .056	-.1600 (49) P= .136	.0198 (49) P= .446	.2609 (49) P= .035	-.1616 (49) P= .134	.2301 (49) P= .056
V11	.3118 (49) P= .015	-.1587 (49) P= .138	.2501 (49) P= .042	-.0783 (49) P= .296	-.1226 (49) P= .201	.0637 (49) P= .332	-.4664 (49) P= .000
V12	-.0499 (49) P= .367	.1724 (49) P= .118	-.1248 (49) P= .196	-.1644 (49) P= .130	.2803 (49) P= .026	-.1528 (49) P= .147	.4387 (49) P= .001
V13	.1663 (49) P= .127	.4375 (49) P= .001	-.1247 (49) P= .197	.1343 (49) P= .179	-.1865 (49) P= .100	.1991 (49) P= .085	.0768 (49) P= .300
V14	.2128 (49) P= .071	.3423 (49) P= .008	.3925 (49) P= .003	.2892 (49) P= .022	-.0636 (49) P= .332	.2080 (49) P= .076	-.3894 (49) P= .003
V15	.0338 (49) P= .409	-.3220 (49) P= .012	.1698 (49) P= .122	-.2339 (49) P= .053	-.2065 (49) P= .077	-.1778 (49) P= .111	-.2046 (49) P= .079

	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22
V16	1.0000 (0) P= .	.1305 (49) P= .186	-.1047 (49) P= .237	-.0063 (49) P= .483	-.0554 (49) P= .353	.1368 (49) P= .174	-.3515 (49) P= .007
V17	.1305 (49) P= .186	1.0000 (0) P= .	.0488 (49) P= .370	.2569 (49) P= .037	.2359 (49) P= .051	-.1502 (49) P= .152	.3087 (49) P= .015
V18	-.1047 (49) P= .237	.0488 (49) P= .370	1.0000 (0) P= .	.0567 (49) P= .349	-.2210 (49) P= .063	.0467 (49) P= .375	-.2656 (49) P= .033
V19	-.0063 (49) P= .483	.2569 (49) P= .037	.0567 (49) P= .349	1.0000 (0) P= .	.2408 (49) P= .048	.1954 (49) P= .089	-.0684 (49) P= .320
V20	-.0554 (49) P= .353	.2359 (49) P= .051	-.2210 (49) P= .063	.2408 (49) P= .048	1.0000 (0) P= .	-.3646 (49) P= .005	.4471 (49) P= .001
V21	.1368 (49) P= .174	-.1502 (49) P= .152	.0467 (49) P= .375	.1954 (49) P= .089	-.3646 (49) P= .005	1.0000 (0) P= .	-.2140 (49) P= .070
V22	-.3515 (49) P= .007	.3087 (49) P= .015	-.2656 (49) P= .033	-.0684 (49) P= .320	.4471 (49) P= .001	-.2140 (49) P= .070	1.0000 (0) P= .

المستخلص

سماح خالد عبد القوى زهران . العلاقة بين أبعاد عملية الإدراك الإجتماعى وبعض العمليات العقلية- دراسة بين أطفال المرحلة الإبتدائية .

دكتوراه الفلسفة فى التربية (تربية الطفل) / جامعة عين شمس - كلية البنات - قسم تربية الطفل ٢٠٠١.

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة كم ودلالة العلاقة بين متغيرات أبعاد الإدراك الإجتماعى وبعض العمليات العقلية وذلك فى مرحلة عمرية تقع بين ٨ إلى ١٢ سنة.

وأجرى البحث على عينة قوامها ١١٦ طفل وطفلة (٥٨ من الذكور ، ٥٨ من الإناث) وذلك على أطفال المرحلة الإبتدائية من الصف الثانى إلى الصف الخامس الإبتدائى . بإحدى المدارس التجريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالقاهرة.

وُطبق على الأطفال :

- اختبار الذكاء المصور .
- مقياس الذكاء الوجدانى.
- اختبار التذكر .
- مقياس التفكير التباعدي.
- مقياس الإدراك الإجتماعى لسمة القدرة الإجتماعية.
- مقياس الإدراك الإجتماعى لسمة السيطرة والتسلط .

نتائج البحث :

وجدت الدراسة باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعية وإحصاءات أخرى أن العملية العقلية تتأثر بالمدرك الإجتماعى أى (بعملية الإدراك الإجتماعى).

الكلمات المفتاحية :

(١) الإدراك الإجتماعى
(٢) التذكر
(٣) التفكير التباعدى .
(٤) الذكاء العقلى .
(٥) الذكاء الوجدانى.

ABSTRACT

Zahran, Samah Khaled Abed El Kawy. The relationship between the dimensions of social perception and some mental processes Among the primary school children.

Ph. D. dissertation, Dept. of Child Education , Girls College University of Ain Shams . 2001.

The main purpose of this study is discover the relationship between the social perception's dimensions and mental qualities among children of age range 8 – 12.

A sample of 116 child (58 boys and 58 girls) at 8 to 12 years at primary school of the ministry of education in Cairo served .

The aim of this study is to know The relationship between the dimensions of social perception and some mental processes.

The following tools were applied to the sample :

- Nonverbal Intelligence test. By Ahmed Zaki Saleh.
- Emotional Intelligence .
- Memory test.
- Divergent thinking test .
- Social perception of social ability .
- Social perception of Dominance .
- Designed by the researcher .

Research findings :

The research found by SPSS and other statistical ways that mental process are affected by social perception.

Key Words :

1. Social perception. 2. Memory . 3. Divergent thinking.

4. General intelligence 5. Emotional Intelligence

The negative significant relationship:

5. The correspondence score A/C of dominance .

D. *Emotional intelligence :*

1) There is a significant positive relationship between emotional intelligence and : the correspondence score A/C of dominance .

2) There is a significant negative relationship between emotional intelligence and : The correspondence score A/B of Dominance.

II. The divided Samples :

A. *According to Age Variable :*

- This variable affect the relationship between social perception dimensions and mental process in : Actual similarity and correspondence score dimensions.
- There is A negative relationship between age and the accuracy of social perception .

B. *According to Gender Variable :*

- This Variable affect the relationship between social perception dimensions and mental process in : Actual similarity dimension.

C. *According to intelligence variable :*

- This variable affect the relationship between social perception and mental process in : correspondence score .
- So : The more intelligent the child , the more (he or she) is sensitive .

The final experiment : was carried out on 116 boys and girls (58 boys and 58 girls) aged from 8 to 12 years. (the content of chapter five).

Research Findings : The content of Chapter six :

I. The Sample : (116 children)

A. *Memory* : There are Significant Relationships between memory and:

1. The actual Similarity A/B & A/C of social Ability .
2. The Descriptive similarity A/B of Social Ability.
3. The correspondence score A/B of social ability.
4. The descriptive similarity A/B of Dominance .
5. The accuracy of social perception of dominance .

All these significant relationships are positive , except this one:

6. The correspondence score A/C of Dominance .

The significant relationship is negative.

B. *Divergent Thinking* : There is a significant positive relationship between divergent thinking and :

1. The actual Similarity A/B & A/C of social Ability .
2. The actual Similarity A/B of Dominance .

C. *Intelligence* : There are significant positive relationships between intelligence as a general mental ability and :

1. The Actual similarity A/B and A/C of social ability .
2. The correspondence score A/B of social ability.
3. The Descriptive similarity A/B of Dominance.
4. The Accuracy of social perception of dominance.

Then the researcher followed the following procedures :

- Theoretical background which includes different theories that explain the facts about:
  - Social Perception and how it develops.
  - Memory and how it develops.
  - Divergent thinking and how it develops.
  - Mental and social Growth From 8 to 12 Years among boys and girls.
  - General mental intelligence and emotional intelligence .
- This review constitutes the subject matter of Chapter two .
- The chapter three includes :

  - Areview of previous studies of local and foreign which relate to the subject of the study. This review shows the importance of this study which discusses the social perception as a process composed of sever dimensions with its relation to some mental abilities. In addition to the discussion of Emotional Intelligence and how it affects on this relation in period from 8 to 12 years. Which has not been discussed in related studies.

- Apilot study : was the content of chapter four to test how are the tolls of the study are appropriate to the childcares age range the tools are:
  - Nonverbal Intelligence test. By Ahmed Zaki Saleh.
  - Emotional Intelligence .
  - Memory test.
  - Divergent thinking test .
  - Social perception of social ability .
  - Social perception of Dominance .
  - Designed by the researcher .

3. The relation between (Memory and Divergent thinking, in turn) and the dimensions of social perception differs according to children's age. (From 8 to 12 Years).

4. The previous relations differ between boys and girls .

5. The pervious relations differ because of the difference of children's general mental intelligence.

6. The previous relations differ because of the difference of children's Emotional Intelligence.

7. There is relation between Memory and the accuracy of social perception in both S.A. & D.

8. There is relation between Divergent thinking and the accuracy of social perception in both S.A. & D.

9. The previous relations differ according to children's age. (From 8 to 12 years).

10. The previous relations differ between boys and girls.

11. The previous relations differ because of the difference of children's general mental Intelligence .

12. The previous relations differ because of the difference of children's general emotional Intelligence.

13. There is relation between general mental Intelligence and every dimension of (S.P.) in both (S.A. & D.).

14. There is relation between emotional Intelligence and every dimension of (S.P.) in both (S.A. & D.).

15. There is relation between general mental Intelligence and the accuracy of social perception in both (S.A. & D.).

16. There is relation between Emotional Intelligence and the accuracy of (S.P.) in both (S.A. & D.).

17. There relation between mental variables and every dimension of (S.P.) differs between S.A. & D.

18. The relation between mental variables and the accuracy of social perception differs between S.A. & D.

SUMMARY OF THE RESEARCH

To what extent our mental abilities and process affect our social perception? And vice versa.

This is the main question of the study .

Made use of this study the concept of social perception as S.A. Rahman mentioned in his researches between (1963-1971): It is the process that a person uses his concept about himself or other as a frame of reference, in perceiving another subject.

The dimensions of the social perception process are :

1,2 – Actual Similarity A/B and A/C.

3,4 – Descriptive Similarity A/B and A/C.

5,6 Correspondence Score A/B and A/C.

7, Descriptive difference score .

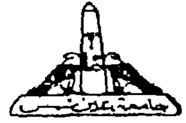
So, to what extent our self concept (whom accepted "B" or refused "C") – affects the way we store information, the way we think about problems and the way we handle problems to adapt ourselves with situations??

The mental variables in this study are :

1. Memory
2. Divergent thinking .
3. Intelligence : As a general mental ability.
4. Emotional Intelligence .

The researcher presented these hypothesises :

1. There is relation between Memory and every dimension of social perception (S.P.) in both social ability (S.A.) and Dominance (D.) .
2. There is relation between Divergent thinking and every dimension (S.P.) in both (.A & D.).



University of Ain Shams
Girls College
Department of Child Education

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL PERCEPTION DIMENSIONS AND SOME MENTAL PROCESS AMONG THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Ph. D. Thesis

By

Samah Khaled Abd El-Kawy Zahran

For The

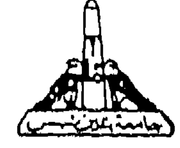
Ph. D. in Child Education

Supervised by:

Prof. Dr. Saad M. Abdel Rahman
Prof. Of Social Psychology
Girls College : Child Education Dept.
Ain Shams University

Dr. Kareman Abdel Salaam Bedear
Associate Prof. In Psychology
Girls College : Child Education Dept.
Ain Shams University

2001



جامعة عين شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
قسم تربية طفل

علاقة أبعاد عملية الإدراك الاجتماعى ببعض العمليات العقلية

دراسة بين أطفال المرحلة الابتدائية

رسالة مقدمة

للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية
تخصص (تربية طفل)

إعداد الطالبة

سماح خالد عبد القوى زهران
المدرس المساعد
بقسم تربية الطفل

تحت إشراف

الأستاذ الدكتور / سعد محمد عبد الرحمن
أستاذ علم النفس الاجتماعى
قسم تربية الطفل – كلية البنات

أ.م.د / كريمان محمد عبد السلام بدير
أستاذ مساعد علم النفس
قسم تربية الطفل – كلية البنات

٢٠٠١

جامعة عين شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

رسالة دكتوراه

اســـم الطالبـــة : سماح خالد عبد القوى زهران

عنـــوان الرســـالة : علاقة أبعاد عملية الإدراك الإجتماعى ببعض العمليات العقلية – دراسة بين أطفال المرحلة الابتدائية .

اســـم الدرجـــة : دكتوراه الفلسفة فى التربية (تربية الطفل).

لجنة الإشراف :

أ.د/ سعد محمد عبد الرحمن
أستاذ علم النفس الإجتماعى
قسم تربية الطفل
كلية البنات

أ.م.د/ كريمان محمد عبد السلام بدير
أستاذ مساعد علم النفس
قسم تربية الطفل
كلية البنات

تاريخ البحث : / / ٢٠

ختم الإجازة
/ / ٢٠

الدراسات العليا

أجيزت الرسالة بتاريخ / / ٢٠

موافقة مجلس الكلية
/ / ٢٠

موافقة مجلس الجامعة
/ / ٢٠

جامعة عين شمس
كلية البنات

صفحة العنوان

اسم الطالبة : سماح خالد عبد القوى زهران.

الدرجة العلمية : دكتوراه الفلسفة فى التربية (تربية الطفل).

القسم التابع له : تربية الطفل.

اسم الكلية : البنات.

الجامعة : عين شمس.

سنة التخرج : ١٩٩٤.

سنة المنح :

الفهرس

أولاً : فهرس الموضوعات

الفصل الأول
تمهيد لموضوع الدراسة

الفصل الثانى
الإطار النظرى

الموضوع	رقم الصفحة
الإدراك الإجتماعى : الجزء الأول	٢٢-١٠٩
١- **المقدمة للموضوع وبدايات البحث فى الموضوع، عرض لتعريفات الموضوع مع توضيح أهميته.**	٢٢
(١)-أ تقديم عن طبيعة الإدراك عامة والإدراك الإجتماعى خاصة	٢٢
(١)-ب بدايات البحث فى الإدراك الاجتماعى أو الدراسات التى تناولت الإدراك الإجتماعى كعملية سلوكية.	٢٣
(١)-جـ عرض لتعريفات الإدراك الإجتماعى مع بيان للتعريفات الذى تتبناه الدراسة، وبيان لأهمية دراسة الموضوع (موضوع الإدراك الإجتماعي).	٢٧
٢- **حقائق الإدراك وقوانينه.**	٣١
٣- **النظرية المعاصرة فى علم النفس الإجتماعى وتأثيرها على الإدراك الإجتماعى.**	٣٦
٤- **مجالات الإدراك الإجتماعى:**	٣٩
(٤)-أ **النظرية المعرفية وعلاقتها بالإدراك الإجتماعى**	٣٩
(٤)-أ-١ الأفكار العامة التى تطورت من المدخل المعرفى.	٣٩
(٤)-أ-٢ التنافر المعرفي ونظرية التوازن	٤١
(٤)-أ-٣ كيف نقوم بتشفير وتخزين واستدعاء وتقييم سلوك وشخصية الآخر.	٤٣
(٤)-ب **إدراك الغير وتكوين الانطباعات.**	٤٥
(٤)-جـ **إدراك الذات.**	٥١
(٤)-د **نظريات الإدراك الإجتماعى.**	٥٤
(٤)-د-١ نظرية النسب.	٥٤
(٤)-د-٢ وجهات نظر أخرى.	٦٣

الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة

الفصل السادس

مناقشة الفروض وتفسير النتائج

الموضوع | رقم الصفحة

الفصل السابع

ملخص وتوصيات ومقترحات الدراسة

ثانياً : فهرس الجداول

١- جداول الرسالة

٢-جداول الملاحق

ثالثاً : فهرس الملاحق

رابعا : فهرس الرسومات البيانية